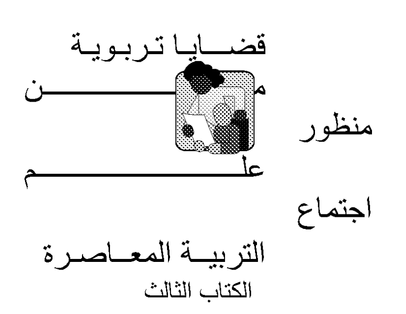
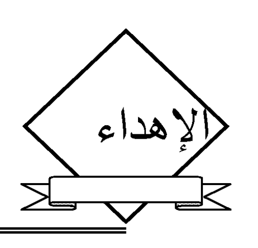


المشاركة المجتمعية
والإدارة الذاتية للمدرسة

دكتور

محمد حسنين العجمى



إلى أساتذتى الذين أمدوا لى يد العون والمساعدة.

إلى والدى اللذين ربيانى فى صغيراً وأعانانى كبيراً.

إلى زوجتى رفيقة طريقى، وشريكتى فى رحالة جهادى.

إلى أولادى قرة عينى وثمرة حياتى

إلى كل هؤلاء
أهدى هذا العمل المتواضع

تقديم:

دخل علم اجتماع التربية المعاصر مرحلة جديدة من التطور، إثر اندلاع حركة التحرر العالمية التى شهدتها حقبة الستينيات والسبعينيات فى أوربا والولايات المتحدة الأمريكية ومعظم بلدان أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية، وكانت هذه الحركات جزءاً من أزمة واسعة النطاق أطلق عليها كتاب الغرب " أزمة الهيمنة الرأسمالية " وكانت الأزمة – ومازالت – من السعة والعمق حتى انتقلت إلى مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية. وأصابت الأزمة الاتجاه الرئيس المسيطر داخل علم اجتماع التربية، ذلك الاتجاه المتمثل فى مجموعة النظريات الوظيفية التى ربطت التربية بالمجتمع من خلال منظور ضيق للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. وكانت النتيجة أن تصدعت هيمنة هذا الاتجاه، تلك الهيمنة التى ظلت راسخة خلال فترة الستينات حتى أوائل السبعينيات.

وبدت أزمة الاتجاه الوظيفى البنائى واضحة (أولا) فى عجزه عن تفسير الوقائع التربوية الجديدة التى حدثت بفعل الأزمة الشاملة، (وثانيا) فى موجهة النقد الأمبريقية والأيديولوجية التى وجهت إليه، ولم تقف نتائج الأزمة عند حل تصدع هيمنة الاتجاه الوظيفى البنائى؛ إذ كان من نتائجها – أيضا – أن تهيأت الشروط

الضرورية لنشأة ونمو اتجاهات جديدة متنوعة تستهدف تحرير وتلخيص الإنسان والمجتمع من كل أشكال السيطرة وعوامل القهر والاستغلال.

وفى خضم هذا الصراع أيضا حاول بعض العلماء إعادة بناء العلم القديم بتقديم نظريات تستخدم مفردات الاتجاهات الجديدة للدفاع عن هيمنة قديمة وتبريرها؛ واحتدمت المعركة بين الاتجاهات المختلفة ودخل علم اجتماع التربية المعاصر بذلك مرحلة جديدة من التطور، صجتها وترتيب عليها هيمنة اتجاهين معاً – وفى آن واحد – وهما: الاتجاه الوظيفى البنائى والاتجاه النقدى الراديكالى وعلم اجتماع التربية الجديد. فخلالها ظهرت مجموعة من المداخل الدراسية لعل أبرزها : مدخل التفاعل – داخل المدرسة والفصل – والمدخل الثقافى ومدخل التنظيم والمدخل الظاهرنى (الفينومينولوجى) والمدخل النقدى.

ونظراً لما تشهده الدول المتقدمة والنامية على السواء - منذ الربع الأخير للقرن العشريين وحتى الآن - موجات متتالية من حركات الإصلاح والتطوير التربوى، ولعلَّ من أحدثها ما أطلق عليه -مؤخراً- إعادة هيكلة المدرسة *School Restructuring* كاتجاه عالمى معاصر ظهرت تطبيقاته فى كل من : الولايات

المتحدة الأمريكية وكندا واستراليا ونيوزيلندا، بهدف تحسين الفعالية المدرسية *School Effectiveness*، وذلك من خلال سعى هذه الدول لمزيد من اللامركزية فى إدارة تعليمها، وجعل المدرسة وحدة إدارية قائمة بذاتها: تعمل تحت قيادة واعية تصنع قراراتها بحرية واستقلالية، وتعزز من قدرات معلميها، وتشارك فى إعداد مقاييس جديدة لتقويم أداء كافة العاملين فيها ومساءلتهم، وتأخذ بآراء المشاركين لها فى تحقيق التقدم الدراسى وتجويد مخرجاتها التعليمية.

ويتفق هذا التوجه مع الكتابات المعاصرة فى الفكر الإدارى لكل من: *Candoli, C.I. (1995) Murphy, J. & Beck. L. Gaziel, Haim, ، David, J.L. (1996) ،G. (1995) Volansky. A.& ،David, k. (1996),(2002), (1998) Friedman,(2003)* وضياء الدين زاهر(٢٠٠٥م) . حيث أكدت (معاً) على أنَّ الإدارة الجديدة تتجه إلى النمط القائم على إيجاد علاقة عمل دائمة بين الفرد والمنظمة إلى الدرجة التى يصبح فيها العمل حقاً من حقوق الملكية، ومن ثَّم يجب أن تستجيب لرغبات المستهلكين والعاملين فيها.

ولعلَّ من أهم المداخل الإدارية الحديثة والمستخدمة فى تحقيق هذا التوجه هو ما يعرف (الآن) بُمدخل الإدارة الذاتية للمدرسة *School-Based Management*، ومع تعدد مسمياته من دولة لأخرى، فقد استهدفت تحسين قدرة المدرسة على الاستجابة للمتغيرات البيئية من حولها، بل وقدرتها على تطوير أهدافها بما يجعلها تتكيف مع التحديات الداخلية والخارجية. وفى هذا الصدد تَشير دراسة *Cheng. Y. C (1996)*، ودراسة *David, K. (2002)* ودراسة *Ouchi, W. G. & Segal, L. G. (2003)*، إلى أن مدخل الإدارة الذاتية يمنح المدرسة المزيد من الفاعلية والتى تكسب (بدورها) المدرسة الفرصة لمواجهة التحديات البيئية المتغيرة من حولها؛ فتجعلها قادرة على التماسك الداخلى وتحسين أدائها ومن ثم تحقيق أهدافها وتطويرها باستمرار.

والمدرسة فى ظل مدخل الإدارة الذاتية، تعد الوحدة الرئيسة لاتخاذ القرار التربوى، بمعنى أن اتخاذ القرار يتم فى حدود وظيفية المدرسة؛ لذا تتزايد سلطة المدرسة وذاتيتها فى إدارة نفسها بنفسها وفى توفير مصادر تمويلها، كما يهيمن الشعور بالملكية على كافة العاملين بها والمعنيين بأمور التعليم من الوسط المحلى المحيط بها. وقد أكد ذلك *David, J. L. (1996)* بقوله " إن الإدارة

الذاتية للمدرسة تعنى أن مهام إدارة المدرسة يتم تحديدها فى ضوء احتياجات وخصائص المدرسة نفسها، لذلك فإن أعضاء المجالس الإدارية للمدرسة – بما فيهم التلاميذ – لديهم ذاتية اكبر ومسئولية أكبر فى استخدام كافة مصادر المجتمع ومشاركة أفراده ومؤسساته لحل مشكلات المدرسة وتفعيل أنشطة التعليم الفعالة ضمانا لتطويرها وجودة مخرجاتها ".

وكان *Allan, R. Oddem, (1995)* قد أشار لهذا المعنى بقوله " إن تفعيل المشاركة المجتمعية فى التعليم، والإحساس بملكية المؤسسات التعليمية، وتبادل الثقة والمشاركة فى اتخاذ القرارات التربوية، وممارسة المساءلة التعليمية (كل هذه الآليات) كانت نتاجاً لانتهاج اللامركزية فى إدارة المدرسة "؛ حيث إن المشاركة المجتمعية فى صنع القرارات التربوية داخل المدرسة، يصاحبها شعور الناس بملكية هذه المؤسسة التعليمية وإبراز روح التعاون وقبول تنفيذهم لهذه القرارات (وبرضا تام) ، ويترتب عليها تمركز السلطة داخل المدرسة؛ فتستطيع إدارة شئونها وتصبح مسئولة عن القرارات الخاصة بالتمويل والمحتوى الدراسى والتنظيم الداخلى ومواعيد الدراسة والاختبارات وتنفيذ البرامج المفيدة لتلاميذها، هذا

بجانب تشجيعها للابتكار والإبداع والاستجابة لاحتياجات تلاميذها وتلبية ميولهم التعليمية.

وهكذا يتضح أن الإدارة الذاتية للمدرسة أصبح ينظر إليها باعتبارها عملية تشاركية تعاونية بين كافة العاملين بالمدرسة وأعضاء المجتمع المحلى المحيط بها ومؤسساته. ولعل ما يدعم هذه الحقيقة (لهو) اتفاق دراسة *Golarz, R. J. & Golarz, M. J. (1995)* ودراسة *David, J. L. (1996)* ودراسة *Cheng,Y. C. (1996)* ودراسة *Fullan, M. & Walson, N. (2000)* ، ودراسة *David, K. (2002)* ودراسة)، *Volansky A. & Friemon, I. A. (2003),* ، (معاً) على أن ثمة خمسة أسس تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة – ضماناً لتحقيق أهدافها – ألا وهى : المشاركة المجتمعية الفعالة فى صناعة القرارات التربوية بالمدرسة، ولا مركزية السلطة والمسئولية والمسألة عن النتائج، والتمركز حول إثراء مستوى التلميذ، بجانب التنمية المهنية المتواصلة لكافة العاملين وجميع أعضاء المجالس المدرسة.

فالتحول للذاتية فى إدارة المدرسة يخلق فرصاً أكبر للمشاركة المجتمعية ويدعم التجاوب بين المدرسة والمجتمع المحلى المحيط بها، ويمنح المدرسة قدراً من الاستقلالية فى توظيف مدخلاتها بما

يتفق وظروف مجتمعها المحلى، ويهيئ البيئة التعليمية للتكيف مع هذه الظروف، كما يزيد من فاعلية المدرسة ومستوى جودة العملية التعليمية بها. وحيال ذلك فقد أشارت التقارير الصادرة عن البنك الدولى عام ١٩٩٩م إلى أن أى تحسينات فى نوعية التعليم المدرسى لا تتأتى إلا بتفعيل أدوار التنظيمات المجتمعية فى قضايا التعليم. كما أكد المنتدى الاجتماعى العالمى الذى عقدته منظمة اليونسكو فى السنغال عام ٢٠٠٢م على وجوب مشاركة المجتمع - أفراداً ومؤسسات - فى تطوير التعليم وإدارته وبناء أنظمة لمحاسبة الإدارة التعليمية، بجانب تقديم الخدمات والاشتراك فى صياغة السياسة التعليمية، حيث إن التعليم موضوع اجتماعى يهم كل مواطن.

لكل ما سبق جاء الكتاب الثالث " المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة " – من سلسة (قضايا تربوية من منظور علم اجتمع التربية المعاصر) متضمناً ستة فصول وختم بفهرست للمراجع والمصادر المستعان بها وفهرست آخر لموضوعات الكتاب وتفصيلها على النحو التالى:

جاء الفصل الأول: " الإدارة الذاتية للمدرسة " **متضمناً لمقدمة وثلاثة محاور : أولهم (الإدارة الذاتية للمدرسة: المفاهيم والمميزات) وثانيهم (الإدارة**

الذاتية: الأهداف والأسس والمبادئ) وثالثهم (الإدارة الذاتية للمدرسة: ضرورة عصرية. لماذا؟

واحتوى الفصل الثانى " نماذج تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة " **على مقدمة وثلاثة محاور جاء أولهم (المعالم الرئيسة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية بالمدرسة فى الولايات المتحدة الأمريكية) وثانيهم (المعالم الرئيسة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية بالمدرسة فى المملكة المتحدة) وثالثهم (المعالم الرئيسة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية بالمدرسة فى نيوزيلندا).**

وتضمن الفصل الثالث " المشاركة المجتمعية فى التعليم " **مقدمة وثلاثة محاور: أولهم (طبيعة المشاركة المجتمعية فى التعليم: المفاهيم – الأهداف – الأسس والمبادئ) وثانيهم (أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم ومجالاتها) وثالثهم (موقع المشاركة المجتمعية من معالم تطوير التعليم الابتدائى بجمهورية مصر العربية).**

وتكون الفصل الرابع " نماذج تطبيق المشاركة المجتمعية فى التعليم " **من مقدمة وثلاثة محاور حمل : الأول عنوان (المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية) والثانى عنوان (المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم بالمملكة المتحدة) والمحور الثالث (المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم باستراليا).**

وتضمن الفصل الخامس " واقع المشاركة المجتمعية فى التعليم بجمهورية مصر العربية " **مقدمة ومحورين رئيسيين: أولهم (المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم منذ عهد محمد على وأبناءه حتى**

١٨٠٥م وحتى ثورة يوليو ١٩٥٢م٩ وثـانيهم (المعـالم الرئيسـة للمشاركة المجتمعية فى التعليم منذ قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م وحتـى عام ٢٠٠٥م٩.

وجاء الفصل السادس " المشاركة المجتمعية المطلوبة لضمان الإدارة الذاتية للمدرسة : الآليات المتطلبات " **متضمناً مقدمة وثلاثة محاور أولهم (المشاركة المجتمعية المطلوبة : الأهداف – المجـالات) وثـانيهم (آليات تفعيل مجالات مشاركة كل طـرف مـن أطـراف المشـاركة) وثالثهم (متطلبات ضمان المشاركة المناسبة لتحقيق الإدارة الذاتيـة للمدرسة).**

وختم الكتاب بفهرست لقائمة المراجع العربية والأجنبية وفهرست آخر لمحتوى الكتاب بفصوله الست.

وبوصول الكتاب إلى نهايته وقبل أن نتركه ليكون ملكاً للجميع أود الاعتراف بأننى قد قدمت كل ما عندى من فكر وجهد فى هذا الكتاب المتواضع لنضعه – بكل صدق وصراحة ووضوح – أمام القائمين على تطوير التعليم والمخططين لسياسته. هذا وكلى رجاء أن تتقبل بيئتنا التربوية هذا العمل بصبر وآناه، وأن يبتهج له أساتذتى وزملائى الذين أدين للكثير منهم بالشكر والعرفان.

والله من وراء القصد وهو الهادى إلى سواء السبيل

دكتور

محمد حسنين العجمى

الفصل الأول

الإدارة الذاتية للمدرسة

مقدمة.

أولاً: الإدارة الذاتية للمدرسة : المفاهيم – المميزات.

أ) مفهوم الإدارة الذاتية.

ب) مميزات مدخل الإدارة الذاتية.

ثانيا: الإدارة الذاتية للمدرسة: الأهداف – الأسس والمبادئ.

أ) أهداف مدخل الإدارة الذاتية.

ب) الأسس والمبادئ التى تقوم عليها الإدارة الذاتية.

ثالثا: الإدارة الذاتية للمدرسة. ضرورة عصرية. لماذا؟

وبعد

الفصل الأول

الإدارة الذاتية للمدرسة

مقدمة:

لم يعد ينظر للمدرسة كمصدر للمعرفة (فحسب)، بل تعدت ذلك إلى صقل شخصية التلميذ من كافة جوانبها، وتتطلع (اليوم) لتنهض بدور أهم وأشمل يحمل فى ثناياه تحديات متلاحقة فى ظل التسارع الكبير للتطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة. ولا يمكن للمدرسة أن تواكب هذا التسارع العلمى والتكنولوجى إلا إذا تمتعت بديناميكية فى الإدارة وانفتاح على المجتمع المحلى، بحيث تبعد عن التقوقع والجمود.

وفى الكثير من دول العالم تمنح المشاركة المجتمعية الفعالة فى التعليم فرصة إثراء العملية التعليمية، وذلك من خلال صياغة الحلول المناسبة للمشكلات التى تواجه المدرسة؛ إيماناً من المشاركين بأن نجاح تلاميذهم مسئولية مشتركة ينهض خلالها كافة المشاركين بأدوار هامة لدعم وتجويد عملية تعليمهم، وفى نفس الوقت يتحمل كل شريك (على عاتقة) مسئوليات محددة لتفعيل آليات عملية المشاركة وبما يضمن الحوار المثمر بين المشاركين ويولد لديهم الرغبة لتحمل مسئولية تعليم أطفالهم ونجاحهم. وفى

هذا الصدد فقد رأى *Funkhouser, J. E. & Gonzoles M.(1997),*، أن تقاسم متخذوا القرار والجماعات المختلفة بالمجتمع المحلى ورجال الأعمال، أهداف المدرسة وإسهامهم بفاعلية فى تحقيق هذه الأهداف، هو السبيل الرئيس لوضع المشاركة المجتمعية فى التعليم موضع التنفيذ.

وعلى صعيد المجتمع المصرى، فمع (ما شهده ويشهده) من تجديد وتجويد فى سياسة التعليم وتطوير فى نظام الإدارة المحلية، وانتهاج إجراءات فعلية نحو الخصخصة والتوجه نحو اقتصاد السوق الحر - الذى أصبح ضرورة ملحة فى ظل المتغيرات المعاصرة – إلا أن كل هذه التغيرات لم يواكبها تغييرات مماثلة – رغم حتميتها – فى نمط إدارة المدرسة المصرية، حيث ترى دراسة سعيد إسماعيل (١٩٩٦م) ودراسة خالد قدرى (١٩٩٩م) ودراسة عادل عبد الفتاح سلامة (٢٠٠٠م) ودراسة حسين كامل بهاء الدين (٢٠٠٣م) ودراسة إبراهيم الزهيرى (٢٠٠٤م)، أن هذا المستوى الإدارى مازال يعانى من اللا تغيير المتمثل فى : التوازن المفقود بين المسئوليات والسلطات، والتبعية المركزية، وهيمنة أمراض البيروقراطية الحكومية على الممارسات الإدارية،والتعدد فى أجهزة الرقابة على الأداء المدرسى، ومازالت إدارة المدرسة

المصرية أسيرة لقيود المركزية وضعيفة المبادرة والمشاركة والتعاون مع مجتمعها المحلى المحيط بها، وبشكل لا يمكنها من تنفيذ التوجهات الجديدة للسياسة التعليمية والتى تستوجب- فى الحقيقة – صحوة إدارية هائلة فى منظومة التعليم قبل الجامعى.

ورغم الخطاب الرسمى – السياسى والتربوى – المعلن نحو ضرورة انتهاج اللامركزية فى إدارة التعليم، وعلى الرغم من محاولات تطبيقها – منذ قبيل قيام ثورة ٢٣ يوليو عام ١٩٥٢م وحتى الآن- ، ومع ما تضمنته ورقة العمل التى صيغت حول التجربة المصرية الرائدة فى مجال المشاركة المجتمعية فى التعليم (٢٠٠٣م) من إنجازات وزارة التربية والتعليم وكان أبرزها: تطبيق اللامركزية من خلال مشروع تحسين التعليم الأساسى، والسماح للجمعيات الأهلية والشركات الخاصة وكافة أبناء المجتمع ومجالسه المحلية بالمشاركة فى العملية التعليمية وإدارتها، وبالرغم من الاهتمام بتطوير نظام الإدارة المحلية. إلا أن الواقع يشير إلى استمرار هيمنة وزارة التربية والتعليم (فى القاهرة) ومباشرة سلطاتها التنفيذية على مديريات وإدارات التربية بمحافظات ومدن الجمهورية، كما أن احتفاظ الوزارة (مركزيا) بالسلطات والخبرات والكفاءات الوظيفية – التعليمية والتربوية- ؛ حرم المحليات

التربوية من العناصر القادرة على قيادة العمل التنفيذى؛ لذا فإن محاولات الإصلاح والتطوير طلباً لتحقيق التنمية المحلية التربوية باءت بالفشل ولم تحقق النجاح المنشود فى رفع كفاءة الإدارة اللامركزية مما يؤكد قصور (بل عدم) جديتها.

وحيال ما سبق تشير دراسة نجده إبراهيم سليمان (١٩٩٨م) ودراسة إميل فهمى (٢٠٠١م) ودراسة محمد غازى بيومى (٢٠٠٢م) ودراسة نوال نصر (٢٠٠٣م) ودراسة مجدى صلاح (٢٠٠٤م) دراسة سعدية الشرقاوى (٢٠٠٥م) إلى، أن الإدارة المدرسية: مازالت - بحكم موقعها فى السلم الإدارى – تتلقى الأوامر بشكل مركزى عبر النشرات والتعليمات من السلطة العليا – أيا كان مصدرها؛ وعليها التنفيذ دون مناقشة أو تبرير، ومازالت بعيدة عن آليات السوق والمبادرات الذاتية والمنافسة، ومازالت مثقلة بتراث كبير من المشكلات الناتجة عن: هيمنة المركزية على اتخاذ القرارات بجانب عدم رغبة أولياء الأمور وأفراد المجتمع ومؤسساته فى التعاون مع إدارة المدرسة وضعف ثقة المستويات الإدارية العليا – وزارة التربية والتعليم، مديريات التربية والتعليم، الإدارات التعليمية بالمدن – فى إدارة المدرسة وبالتالى عدم منحهم لمزيد من السلطات، وتعدد لجان المتابعة وتنوع مصادرها بين:

الإدارة التعليمية، ومديرية التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم. لذا أصبح تفعيل مُدخل الإدارة الذاتية فى مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية ضرورة عصرية محتومة. فماذا عن طبيعتها؟

أولاً : الإدارة الذاتية ***School-Based management***: المفاهيم – المميزات:

لقد شهد العالم خلال عقدى الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين العديد من الإصلاحات التربوية والتى ركزت بدورها على تطوير المناهج الدراسية وتجويد أساليب تدريسها، إلا أن النتائج المرجوة كانت غير مرضية فى معظم دول العالم، ومع بداية عقد الثمانينيات حدثت تطورات أكثر أهمية فى مجالات الفكر الإدارى وتطبيقاته - خاصة فى المنظمات التجارية والصناعية – ؛ لمواكبة تزايد الاتجاه نحو : العولمة التكنولوجية والاقتصادية والخصخصة والتوجهات الاقتصادية الجديدة والتضخم المعرفى والانفجار المعلوماتى وهيمنة الجودة الشاملة فى التعليم، وكان طبيعياً أن تتأثر المنظمات التعليمية بهذه التطورات، فأصبح من المؤكد أن تحسين الجودة التعلمية يتطلب ضرورة القفز من الاهتمام بمستوى التعليم داخل الفصل (فحسب) إلى الاهتمام بتنظيم المدرسة وإدارتها (ككل) وإعادة هيكلتها بما يسمح بتطوير وظائفها وعملياتها،

ويحسن من مخرجاتها التعليمية. وفى هذا الإطار كان التوجه نحو (الإدارة الذاتية للمدرسة) باعتبارها تمثل مدخلاً للإصلاح الإدارى فى مجال التعليم فى معظم دول العالم، حيث رأى كل من: أحمد إبراهيم احمد (٢٠٠١م) وأحمد سيد مصطفى (٢٠٠١م) وإسماعيل محمد دياب (٢٠٠١م) والسيد سلامة الخميسى (٢٠٠١م) وميادة الباسل (٢٠٠١م) وأحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٢م) وعبد الودود مكروم (٢٠٠٢م) حسن حسان وآخرون (٢٠٠٥م) أنها تكفل للمدرسة مزيداً من الاستقلالية وصلاحية اتخاذ القرارات وزيادة المشاركة فى صناعتها، كما أنها تشجيع التفوق بالمنافسة بين المدارس، وتزيد من دعم وتعزيز سلطة الآباء فى مجلس إدارة المدرسة، وتسهم بدور فعال فى ترشيد وتحسين كفاءة استخدام الموارد المادية ، ومن ثم تفعيل المساءلة التعليمية - مالية كانت أو إدارية أو فنية -. وقد بدا كل ذلك واضحاً على صعيد دول العالم المتقدم مثل إنجلترا وويلز والولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا وهولندا وشيلى والمكسيك وكندا، واستراليا على وجه الخصوص.

ويمكن تحديد، ما صيغ حيال مدخل الإدارة الذاتية من مفاهيم له من مميزات وذلك على النحو التحليلى الموجز التالى:

أ) مفهوم الادارة الذاتية للمدرسة "*School-Based management*"

لقد أصبحت الإدارة الذاتية للمدرسة مدخلاً أكثر تداولاً على صعيد الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية (١٩٩٥) ، وهولندا (١٩٩٨) وجنيف (٢٠٠٠) ونيوزيلندا (١٩٩٧) وشيلى (٢٠٠٠م) والمكسيك (٢٠٠٠م) وغيرها من الدول المتقدمة. حيث أدى الصراع التقليدى بين دول العالم إلى المنافسة على الأفكار المبتكرة كما صَحب الحوارات المحلية والقومية، ضرورة تطبيق مدخل الإدارة الذاتية فى العديد من المدارس والإدارات التعليمية على صعيد تلك الدول المتقدمة، وذلك كرد فعل طبيعى - بل ومنطقى - لإيمان العديد من الباحثين والممارسين فى مجال التربية ومنهم:*Sergiovanni, T. J. (1990)* *Candolli , Murphy, J& Beck, L.G. (1995) C. I. (1995)* ، *Spilman,C. E. (1996)* بأنه فى تطبيق هذا المدخل حلولاً منطقية لكثير من المشكلات والقضايا التربوية المعاصرة؛ ففى ظل الإدارة الذاتية للمدرسة: تصبح المدرسة هى وحدة الحكم الذاتى الأساسية بل ولها القدرة على حل مشكلاتها الخاصة بها، وتقوم بتنمية التعاون واقتسام المسؤليات بين كافة المشاركين فى الحياة المدرسية، كما تتمتع المدرسة بالاستقلالية المقرونة بالمساءلة، وتحدد قوام قوة العمل بها من المعلمين والإداريين والمعاونين،

وتنهض المدرسة بمسئولية دعم العمل بروح الفريق، وذلك بتقوية المشاركة داخل المدرسة وتعدد أنماطها.

وحينما لا يتمتع مديروا المدارس وما بها من معلمين وتلاميذ وأولياء أمور بمشاركة إيجابية وفعاله فى قيادة تلك المدارس وإدارتها، فإن مدخل الإدارة لذاتية هو الحل الأنسب لهذه المشكلة، حيث إن المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية تعد المدخل المناسب لضمان الإدارة الذاتية للمدارس فى المجتمعات الديمقراطية. كما يضمن تطبيق تدخل الإدارة الذاتية إنتاجية فعاله وزائدة من قبل كافة أعضاء الهيئة التدريسية بالمدرسة، ومن ثم ضمان جودة المخرج وفعاليته – التلاميذ والطلاب – الذى هو هدف كل إصلاح تربوى وغايته.

وللإدارة الذاتية – كمدخل – تعريفات متعددة. فبينما عرفها *David, J. L (1996)* بأنها " طريق صياغة مهام الإدارة المدرسية وفق ظروف المدرسة ذاتها وسماتها واحتياجاتها، وبذلك يصبح أعضاء مجلس إدارة المدرسة أكثر استقلالية ومسئولية فى توظيف الموارد المتاحة لحل المشكلات وتفعيل الأنشطة التربوية الفاعلة لتطوير المدرسة على المدى البعيد ". رأى كل من *Go* *Golarz, R. J.* & *larz, M. J. (1995)* أن مدخل الإدارة الذاتية

يعد " شكلاً من أشكال القيادة بالمشاركة والذى يتم عن طريق تحديد الهدف من تطوير أداء الهيئة الإدارية للمدرسة، وذلك من خلال الاستفادة من الفريق المكون من كل الجماعات المكونة - بدورها - لمجتمع مدرسى معين". وينظر إليها*Cheng. Y.C. (1996)* باعتبارها. " عملية تتضمن مجموعة من الأنشطة والآليات المخططة والمنظمة التى ينفذها كافة العاملين بالمدرسة لتحسين العمليات التعليمية والتنظيمية لحل مشكلات المدرسة ولتفعيل دور العاملين فيها من أجل أداء أفضل". ويقصد بها *Townsend, T. (1997)*" عملية إعادة توزيع السلطة بحيث تتحلل المدارس من سطوة السلطات التعليمية. فتتمركز رسالتها حول السيطرة المحلية وتمكنها من شئونها الخاصة وتبنى استراتيجيات التحسين وتغيير الترتيبات التنظيمية فى هيكل المدرسة، بإحداث المشاركة الجماعية من المعلمين والآباء وأفراد المجتمع المحلى فى صناعة القرارات التربوية على صعيد المدرسة". ويعرفها *Gaziel, H. (1998)* بأنها " مدخل إدارى تعليمى يعزز الحكم الذاتى لأعضاء الإدارة المدرسية ويوفر لهم المناخ الإبداعى اللازم من أجل المشاركة والتطوير والتحديث والتنمية المهنية المستديمة، ومن خلال اللامركزية التى يعتمد عليها استخدام هذا المدخل تنتقل المدرسة من رقابة السلطات المركزية إلى المشاركة فى اتخاذ القرارات

وتأسيس مهامها طبقاً لظروف احتياجاتها، وبذلك يصبح أعضاء الإدارة المدرسية أكثر استقلالية ومسئولية فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية والتنمية المهنية وتوزيع الموارد البشرية والمادية فى المدرسة".

ومما سبق يتضح أن القاسم المشترك الأعظم بين المفاهيم الخمسة التى صيغت للتعريف بمدخل الإدارة الذاتية يتمثل فى أن هيمنة درجة من حرية العمل والاختيار يصاحبها توفير مدى واسع من البرامج التعليمية المناسبة لإمكانات التلاميذ والطلاب، يقتضى بذل المزيد من الجهد لتفتيت المركزية – بصفة عامة – وتوزيع الأعباء والمسئوليات بين كافة العاملين، بجانب تبادل أدوار السلطة للمساهمة فى حل مشكلات التلاميذ، وتحفيز العاملين بالمدرسة نحو ضرورة تحسين قدراتهم، بتشجيعهم على تقديم أفكار مبتكرة ومبدعه نحو العملية التعليمية وبشكل يساهم فى تحقيق وتلبية رغبات واحتياجات التلاميذ والطلاب.

وبناء على ما تضمنه القاسم المشترك بين المفاهيم التى صيغت للتعريف بمدخل الإدارة الذاتية من آليات – حرية العمل، المشاركة التعاونية، تفتيت المركزية، تبادل الأدوار، تحفيز العاملين، تحسين المناخ التعليمى، زيادة مساحة المسئولية والمساءلة - أمكن تعريف

مدخل الإدارة الذاتية باعتباره " **مدخل إدارى معاصر يقوم على اعتبار المدرسة وحده إدارية مستقلة بذاتها لها حرية التصرف فى إدارة شئونها من خلال التوجه نحو مزيد من اللامركزية فى مختلف مجالات العمل بها، مع خضوع المدرسة لنظام فعال من المساءلة عن طريق الحكم على جودة المخرجات التعليمية بها – التلاميذ –** " . ولكن ما أهم السمات المميزة لهذا المدخل الإدارى للمدرسة ؟

ب) مميزات مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة:

وحيث إن الهدف الرئيس من المدرسة فى اتجاهها نحو الإدارة الذاتية هو " تفعيل قدرة المدرسة على الاستجابة للمتغيرات البيئية من حولها، بل وقدرتها على تطوير أهدافها بما يجعلها تتكيف مع التحديات الداخلية والخارجية، وقادرة على التماسك الداخلى فيها وتحسين أدائها وتجويد مخرجاتها" ؛ لذا فقد أكدت دراسة *Cheng, Y. C. (1996)* ودراسة نجده إبراهيم سليمان (١٩٩٨م) ودراسة *Ginn, MC. N. & Walsh, T. (1999)* ودراسة عادل عبد الفتاح سلامة(٢٠٠٠م) على أن : الاستقلالية والمشاركة المجتمعية والتفويض والعمل بروح الفريق والمناخ التعاونى والانفتاح البيئى والإحساس بالمجتمع والالتزام المشترك وحل المشكلات فى وقتها والاهتمام بالتنمية المتواصلة لكافة العاملين بالمدرسة والتمركز حول تجويد مستوى التلميذ وإثراء إمكاناته وقدراته بجانب المساءلة، تمثل (معاً) أهم مميزات الإدارة الذاتية للمدرسة. ويمكن

تحديد أبرز سمات وخصائص " الإدارة الذاتية للمدرسة " فى كونها :

- ❀تعد نوعاً من الإصلاح الإدارى فى مجال التعليم، يقوم على مبدأ المشاركة والحرية والاستقلالية واللامركزية والمساءلة؛ ومن ثم تتمكن المدرسة فى ظل هذا المدخل من استخدام مواردها المتاحة بشكل جيد وأكثر فعالية.

- ❀تعد بمثابة الاستراتيجية التى تقوم برسم السياسات ووضع الأهداف وتصميم خطط وبرامج العمل المدرسى، لتنفيذها من قبل المجالس الإدارية بالمدرسة؛ ضماناً لتحقيق رسالة مدرسية تعليمية واضحة ومتطورة ومعلومة لكافة الأعضاء وقابلة لإسهاماتهم جميعاً.

- ❀تسعى لتحقيق الأهداف العامة والخاصة التى تخطط المدرسة لها فى ضوء عملية التحليل البيئى، وتقومها فى ضوء عملية التنفيذ وبذلك تضمن قوة نموذج الإدارة بالأهداف.

- ❀تستطيع - بما تتمتع به من حرية واستقلالية - أن تستخدم مواردها المتاحة بشكل جيد وأكثر فاعلية فى ضوء عمليات

التحليل البيئى (خاصة) وعمليات التخطيط الاستراتيجى عامة.

❀ تقوم بإجراء تحليلات شاملة ومترابطة، تتضمن عمليات تقويم الأداء للفرد والمجموعة والمدرسة ككل، بهدف إحكام الضبط وتحسين الأداء المدرسى وتجويده بشكل عام.

❀ تتخذ من اللامركزية نمطاً إجرائياً فى صنع قراراتها التى تقوم على أساس مبدأ المشاركة بين المدير والمعلمين والآباء وحتى التلاميذ، لذا فهى تنظم المدرسة باعتبارها مكان لحياتهم (جميعاً) وتعترف بحق كل منهم فى التنمية.

❀ توصف بأن قيادتها إنسانية تربوية فنية متعددة المستويات، ومديرها يمتلك المعرفة وفنيات الإدارة الحديثة، ومؤمن بقيمة العمل من أجل رضا وإشباع كافة المعنيين بأمور التعليم من الآباء والتلاميذ وأبناء المجتمع المحلى ورجال الأعمال، وذلك من خلال تفعيل مبدأ المشاركة فى صنع القرارات التعليمية والاستجابة لمبادرات المشاركين.

❀ تكسب المدرسة الشرعية فى اتخاذ القرارات، وتطبيق مبدأ المساءلة، ضماناً لمزيد من الفعالية والإنتاجية وذلك من خلال

ضبط ومراجعة وتقويم كافة العمليات الداخلية فى المدرسة وما تساهم به فى تصميم نظام المساءلة التعليمية.

❀ تعتمد فى تقويم الأداء على مدخل الفعالية متعدد المستويات والمخرجات، والذى ينظر إلى (التحصيل الدراسى) على أنه مجرد أحد هذه المخرجات، وإلى (التقويم) على أنه عملية مستمرة لتطوير المدرسة؛ ومن ثم تحرص على عمليات الضبط والمراجعة والتقويم، بهدف تصحيح المسار وتجنب الممارسات غير الفعالة فى أداء المدرسة، الأمر الذى يزيد من فعالية المدرسة وجودة مخرجاتها.

❀ تهتم بالمتغيرات البيئية والاحتياجات التعليمية والتدريبية، كما تحرص على معرفة الضغوط الخارجية والمعوقات الداخلية، ووسائل التغلب عليها لتحسين الأداء المدرسى، ومن ثم تصبح المدرسة فى عملية تعلم مستمر وتطوير تنظيمى دائم، يزيد من فعاليتها ويضمن توافقها مع ظروف السوق، ويشجع مبادراتها الفردية والجماعية والتنافسية، بما يعود على المدرسة فى النهاية بمكاسب مادية تحقق من خلالها جودة تعليمية وقوة تنافسية متميزة.

- ❀تزيد من مستوى فعالية الإدارة المدرسية لأنها تدفع القرارات إلى أسفل لمن لديهم معرفة وواقعية أكبر لإدارة شئون المدرسة، وتمنح السلطة للمعلمين والآباء والمواطنين وأعضاء المجتمع المحلى وأصحاب الأعمال وتشركهم فى صنع القرارات التربوية بالمدرسة.
- ❀تسمح بحسن إدارة الوقت واستثماره، فهى تقوم بتحديد المدى الزمنى لليوم الدراسى بشكل أكثر فعالية وكفاءة، مما ينعكس ذلك بأثره على العائد فى استثمار رأس المال من حيث: ترتيبات طرق التدريس والتعلم وحسن الاستفادة القصوى من الأبنية التعليمية والأجهزة والمعدات، مع زيادة وقت التعلم وإتاحة الفرصة لمعرفة ومقارنة تكاليف طرق التعلم البديلة مثل التعلم الذاتى، والتعليم المبرمج والتعليم عن بعد.
- ❀تتيح الفرصة لتطبيق السياسات والبرامج التعليمية فى المدرسة بسهولة ويسر نتيجة: وجود المرونة الإدارية وتقليل السلطات الفردية وتفويض السلطات وتنمية روح التعاون بين كافة العاملين بالمدرسة وأفراد المجتمع المحلى المحيط بها.

ومما سبق يتضح أن (مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة) عملية يتم خلالها صياغة المهام الموكولة لمجالس المدرسة الإدارية وفق

ظروف المدرسة ذاتها وسماتها واحتياجاتها، مما يدفع كافة العاملين بالمدرسة إلى تحمل مسئولية ما يحدث للتلاميذ تحت رعايتهم؛ فهى شكل من أشكال الإدارة بالمشاركة، يتناول المدرسة كوحدة رئيسة لصناعة القرار وتفعيله بعيداً عن تحكم السلطات التعليمية المركزية، وفى ظل مناخ يهيمن عليه الشعور بالملكية وروح الفريق؛ ومن ثم اعتماد مشاركة كافة المعنيين بالتعليم على المستوى المدرسى فى صنع القرار، أكثر من الاعتماد على الأوامر الصادرة من السلطات التعليمية المحلية والمركزية. فماذا عن أهداف مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة؟

ثانيا: الإدارة الذاتية للمدرسة: الأهداف – الأسس والمبادئ:

يعد مدخل الإدارة الذاتية عملية لا مركزية تعاونية لصناعة القرارات على مستوى الموقع المدرسى وهذه العملية مصممه لتحسين ظروف التعليم لدى التلاميذ وكافة العاملين وأعضاء المجتمع المحلى المشركين. وتتم إدارة فى ظل هذا المدخل من خلال عملية إدارية يشترك فيها – بجانب المدير – المعلمون وأولياء الأمور وكافة أصحاب المصالح، فى صناعة القرارات المتعلقة بالمهام الوظيفية الموكولة لائحياً لذات المدرسة. وفى هذا الصدد فقد رأى كل من *David, J. Condoli, C. I. (1995).*

L. (1996) أن مدخل الإدارة الذاتية يعد من أهم أشكال الإصلاح الإدارى منذ العقد الأخير من القرن العشرين؛ حيث يمثل طاقة كامنة لتحفيز العاملين فى المدرسة والمجتمع المحلى المحيط بها، نحو الإصلاح التربوى، كما أن معظم أشكال هذا المدخل الإدارى تتضمن نمطاً من المجالس المكونة من أصحاب المصالح فى المدرسة، وأحياناً تشارك هذه المجالس مدير المدرسة فى السلطة؛ فتساعده فى صناعة القرارات وأحياناً أخرى يكون رأى هذه المجالس استشارياً فحسب. كما ينظر للمدرسة ذاتية الإدارة باعتبارها وحدة صناعة القرارات وتنفيذها، كما يتم تحديد المهام الرئيسة لإدارة المدرسة فى ضوء خصائص واحتياجات المدرسة نفسها.

أ) أهداف مدخل الإدارة الذاتية:

وحيال بيان ما لمدخل الإدارة الذاتية من أهداف فقد حدد كل من: *Sergiovanni, T. J.(1990), Candoli, C. I,(1995)* وإدوارد ب فسك وهيلين ف. لاد (٢٠٠١م) أبرز ما يمكن أن تحققه الإدارة الذاتية من أهداف على صعيد المدرسة والمجتمع المحلى المحيط بها فى :

- **ضمان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على مستوى المدرسة، ومن ثـم تحقيـق نوعية متميزة من المخرجات التعليمية.**
- **تدعيم الروابط بين فريق إدارة المدرسة وأولياء الأمور وكذا المهتمين بقضـايا التعليم على صعيد المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة، مما يتيح فرصـة تحديـد العوامل المسهمة فى خفض الأداء بالمدرسة وتفسيرها بموضوعية كبيرة، ومن ثم صياغة مجموعة من الحلول الابتكارية للقضاء على هذه العوامل وبما يسهم فى تطوير الأداء بالمدرسة وزيادة فعاليتها.**
- **توفير الرعاية الكافية لجميع تلاميذ المدرسة بمـا يضـمن تفـوقهم ويـؤثر – بالإيجابية – على مستوى تعليمهم وهذا يشجع – بدوره – التفوق والمنافسـة بين المدارس، ومن ثم حرية اختيار أفراد المجتمع للأنسب من بينها وإمكانيـات وأهداف كل أسرة على صعيد هذا المجتمع لتعليم أبنائهم.**
- **يمنح مدخل الإدارة الذاتية كافة أصحاب المصالح المدرسية الفرصة والتشـجيع الضروريين لدعم مشاركتهم فى مسئوليه وسلطة صـناعة القـرارات المتعلقـة بالعمليات المدرسية واتخاذها.**

بينما حدد كل من *Moelands, Scheerens, J. (1995)* *David, J. L. (1996)* ، *Ouborg, M.J.(1995) H. A. &* *Goldstein, Ld. (1997)* وإدوارد ب فسك وهيلين ف لاد

(٢٠٠١) ما يحققه التطبيق الفعال لمدخل الإدارة الذاتية للمدرسة من أهداف فى:

- ❀ **تفعيل آليات المشاركة بين كافة العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور وقيادات المجتمع المحلى المحيط ومؤسساته ضماناً، لتطبيق اللامركزية فى إدارة المدرسة.**
- ❀ **تفويض مجلس إدارة المدرسة فى اتخاذ القرارات التى تؤدى إلى تحسين أدائها وجودتها.**
- ❀ **تشجيع الرقابة الذاتية لدى العاملين بالمدرسة، وذلك من خلال الاتفاق معاً على مواصفات الأداء الفعال لكل منهم وربط الحوافز بمستويات أدائهم.**

ونرى إمكانية تحديد أبرز ما يمكن أن تحققه الإدارة الذاتية للمدرسة من أهداف فى:

- ❀ **تهيئة البيئة المدرسية المجتمعية ، القائمة على المشاركة والالتزام، مما يزيد من الإحساس بالاقتدار والجدارة والشعور بالملكية والالتزام بين المشاركين.**
- ❀ **تحسين جودة العملية التدريسية والمهارات الإدارية ، فى ظل شمول برامج التنمية المهنية والإدارية كافة الكوادر العاملة بالمدرسة.**
- ❀ **تغير ثقافة المدرسة بشكل إيجابى يضمن التفاعل البناء بين مدير المدرسة والمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور ويكون لديهم دافعية والتزام وقدرة فائقة على الإنجاز، ويتيح للمدير فرصة تبنى أدواراً جديدة تدعم اللامركزية وتضمن مزيداً من العلاقات الإيجابية بين المنزل والمدرسة والمجتمع المحلى المحيط بها.**
- ❀ **توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلى؛ بما يضمن تحقيق المشاركة المجتمعية فى إدارة وتمويل العملية التعليمية.**

- ❀ تحسين عملية صنع القرار المدرسى، فى ظل تفعيل المرونة المقننة فى تطبيق التشريعات المنظمة لحسن سير العمل المدرسى، مما يضممن التوصل إلى برامج عمل فائق الجودة.
- ❀ ترشيد استخدام الموارد المالية للمدرسة، بما يضمن تحسين المساءلة التعليمية حول توظيف الموارد المالية للمدرسة – المساءلة من أجل التنمية – .
- ❀ النظر للمراجعة باعتبارها جزءاً رئيساً من المساءلة العامة واعتبارها – كذلك – مقياساً لمدى تطبيق الجودة الشاملة فى المدرسة ومؤشراً لها.
- ❀ بث الرقابة الذاتية فى نفوس كافة العاملين بالمدرسة، وتشجيع أسلوب التقويم الذاتى داخل المدرسة بما يضمن تحفيز العاملين فيها نحو حتمية التجويد والإصلاح التربوى.
- ❀ زيادة وعى العاملين بالمدرسة بالتشريعات المنظمة لعملهم، وتفعيل تطبيق اللوائح المرتبطة بأساليب الثواب والعقاب لضمان التطابق بين التعليم الفعال وسير العمل اليومى بالمدرسة.
- ❀ إعادة هيكله إدارة المدرسة بالشكل الذى يتيح الفرصة للمعلمين والمعاونين للمشاركة فى إدارة المدرسة، وصناعة القرارات المرتبطة بحفظ النظام وحسن سير العمل على مستوى مدرستهم، ويمنح أولياء الأمور حق المشاركة فى التخطيط التعاونى التعليمى؛ كل ذلك ضماناً لتوسيع دائرة اللامركزية فى إدارة المدرسة.
- ❀ إثراء فعالية إدارة المدرسة نحو التعرف على احتياجات التلاميذ المسئولة عنهم، وتحميل مدير المدرسة كقائد تربوى مسئولية توجيه التخطيط، بما يدعم مسئولية إدارة المدرسة نحو تجويد مخرجاتها من التلاميذ.

- ❀ **تقليل البيروقراطية وزيادة قاعدة المشاركة فى صناعة القرارات المدرسية على مستوى المدرسة، وذلك بنقل سلطات معينة من الإدارة التعليميـــة إلـــى مـــدير المدرسة.**
- ❀ **تفعيل آليات الممارسة العملية للديمقراطية فى التعليم على صعيد المدرسة وذلك بمنح المجتمع المحلى دوراً للمشاركة فى العملية التعليمية، حتى تـــؤتى آليـــات الإصلاح والتطوير فى منظومة التعليم ثمارها.**
- ❀ **تدعيم دور المشاركة المجتمعية فى تمويل التعليم، لـــدعم الأنشـــطة المدرســـية وإعطاء المدارس الشكل الجمالى الذى يليق بالعملية التعليمية، خاصة فى وقـــت تزايدت فيه المناداة بحتمية التوسع فى قاعدة المشاركة المجتمعيـــة فـــى إدارة المدارس.**
- ❀ **تعزيز شعبية وثقة الآباء والمهتمين بقضايا المجتمع المحلى ومؤسساته بمكانة المدرسة، لأنه السبيل الوحيد لزيادة إقبال التلاميذ عليها، ومن ثم زيادة الـــدعم المالى الحكومى المخصص لها.**
- ❀ **تتيح المزيد من المرونة والحرية للمدارس فتنهض باتخاذ الإجراءات الســـريعة والمناسبة لتحقيق الربط بين الأنشطة المدرسية ومتطلبات البيئة المحلية، ومـــن ثم حل العديد مما يواجهها من مشكلات على نحو مستقل دون تدخل من جانـــب الإدارة التعليمية.**

وعلى ضوء ما يمكن لمدخل الإدارة الذاتية أن يحققه من أهداف على صعيد المدرسة؛ كان من الطبيعى أن يطبق مبدأ المساءلة على كافة العاملين بتلك المدرسة وذلك بوضعهم تحت مجهر المراقبة الجماهيرية، فالمناخ المتحرر المرن الذى كفل حرية الحركة والانطلاق للمدرسة، يستتبعه بالضرورة تحديد المسئوليات،

والمساءلة من قبل الآباء وأعضاء المجتمع المحلى بشكل أوسع.
وهذا ما يطلق عليه المساءلة الخارجية والتى ينظر إليها (على مستوى الفرد) " باعتبارها عملية تتضمن حكماً معيناً يستند إلى قوانين تنظيمية فعلية مثل: حق التأثير على المرتب والعلاوات وربط فرص الترفيع والترقى بمدى ما يحققه العاملون من إنجازات "، بينما ينظر إليها (على المستوى المؤسسى) باعتبارها " العملية أو العمليات التى تتأكد عن طريقها الإدارات التعليمية من تحقيق المدارس لأهدافها ".

وفى هذا الصدد تشير تجربة "نيوزيلندا " (٢٠٠١م) إلى أن منح المدارس حرية الإدارة الذاتية يقابله: تقديم ميثاق يتضمن فلسفة وأهداف المدرسة، شريطة صلاحية هذا الميثاق لمدة خمس سنوات، وتقييم أهداف المدرسة كل ثلاث سنوات للوقوف على مدى قدرتها على تحقيق طموحات المدرسة، بجانب خضوع المدارس لمراجعات متواصلة "*External, checks*" من جانب السلطات النيوزيلندية المتخصصة ووحدة الفحص الأكاديمى، وتقديم تقريراً سنوياً للبرلمان النيوزيلندى، يتضمن تفعيلاً بالنواحى المالية، للتحقق من أن مخرجات المدرسة التى تم تحويلها قد تحققت فى شكلها الكمى والكيفى المتفق عليه.

وهكذا يتضح أن التطبيق الفعال لمدخل الإدارة الذاتية، يضمن تحقيق الكثير من الأهداف على مستوى المدرسة، لعل أهمها: إتاحة الفرصة أمام مجلس إدارة المدرسة للنهوض بحل العديد من مشكلاتها على نحو مستقل – دون التدخل من جانب الإدارة التعليمية- ؛ مما يسهم بدوره فى تجويد وتحسين مستوى العملية التعليمية على مستوى المدرسة ، وبالتالى يضمن جودة مخرجاتها من التلاميذ وتحسين مستوياتهم على الدوام. ولكن ما الأسس والمبادئ التى يجب أن تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة لضمان تحقيقها لأهدافها؟

ب) الأسس والمبادئ التى تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة:

لقد أصبح ينر للإدارة الذاتية للمدرسة، باعتبارها عملية تشاركيه تعاونية بين العاملين بالمدرسة – المدير والمعلمين والمعاونين وتلاميذها – وأعضاء المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة، وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المهتمين بالتعليم، ومؤسسات المجتمع، لصناعة قرارات لا مركزية على مستوى المدرسة - وبخاصة المرتبطة بالأدوار الوظيفية للمدرسة - تستهدف تحسين ظروف التعليم للتلاميذ والكبار، وذلك من خلال

المسئولية المناسبة والمساءلة المناسبة، حيال ما خول لإدارة المدرسة من مهام وأدوار من قبل الإدارة التعليمية.

مما سبق يتضح أن ثمة أسس خمسة يجب أن تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة؛ ضماناً لتحقيق ما لها من أهداف ألا وهى: المشاركة فى صناعة القرار، لا مركزية السلطة، المساءلة عن النتائج، تحسين ظروف تعليم التلاميذ، تدريب كافة العاملين بالمدرسة على التقويم الذاتى. ويمكن تناول تلك الأسس من منظور تحليلى موجز على النحو التالى:

١) المشاركة فى صناعة القرار.

ترتكز فلسفة المشاركة فى صناعة القرار التربوى على الإحساس بالملكية وشعور هيئة التدريس بها، مما ينعكس بدوره على زيادة فعالية المدرسة، ومن ثم فإن إعداد أسلوب أو آلية للمشاركة فى صناعة القرارات المدرسية من شأنه أن يدعم الملكية الذاتية للمدرسة، ويمكن تفعيل هذه الآلية بتأسيس مجلس إدارة للمدرسة، يمنح المعلمين والآباء فرصة المشاركة فى إدارتها بالتوازى مع السلطة الشرعية لإدارة المدرسة.

فالمشاركة فى صناعة القرار تعد الأساس الأول لضمان تفعيل مدخل الإدارة الذاتية على صعيد المدرسة، حيث تنمى عملية

المشاركة فى صناعة القرارات المدرسية الشعور بالملكية الجماعية والالتزام بين المشاركين. وحيال ذلك فقد أكدت دراسة *Fullan, M. (1994)*،ودراسة *Gusky, T. R. & Peterson, K. D. (1996)*، ودراسة *Michael , P. & Dale-Ballou, (2001)* على أهمية وضرورة المشاركة فى عملية صناعة القرار وما تحققه من فرصة عظيمة للتطبيق الناجح لمثل هذه القرارات مقارنة بالقرارات التى تفرض على المدرسة من خارجها ودون مشاركة المنفذين لها فى صناعتها؛ حيث إن الهدف الرئيس لتطبيق المشاركة فى صناعة القرار على مستوى المدرسة يتمثل فى : " بناء قدرات للإداريين والمعلمين وأولياء الأمور وكافة المشاركين فى صناعة القرار المدرسى، وتأهيلهم لتحمل مسئولية ضمان توفير البيئة التعليمية المناسبة لعملية التعليم، وإكساب التلاميذ المهارات وأنماط السلوك والقيم التى تخدم مجتمعهم " . وذلك اعتقاداً منهم بأنهم هم أنفسهم الأكثر فهما لطبيعة السياق المحلى والثقافة المجتمعية التى تعمل فى إطارها المدرسة، لذا يصعب – أن لم يكن يستحيل – تدعيم جودة العمل التربوى وذاتيته بدون مبادراتهم الابتكارية.

ويشارك أولياء الأمور وبعض أفراد المجتمع المحلى ومؤسساته، مدير المدرسة ومعلميها وممثلين عن تلاميذها فى عملية صناعة القرارات المنظمة لحسن سير العمل وضبط النظام داخل المدرسة وفصولها وذلك من خلال مجلس إدارة المدرسة، التى يجب أن يقودها قائداً أكثر كفاءة وفعالية. وفى هذا الصدد يقول *Cheng. Y. C. (1996)* " إن المجالس القوية يقودها – عادة – ولا يرأسها مديرون أقوياء يمارسون القيادة من خلال تحريكهم للآخرين؛ حيث يشجع هؤلاء القادة كافة الحضور على المشاركة الإيجابية بهدف: خلق ملكية واسعة لمجهودات التحسين؛ ضماناً لتركيز المجلس على ما هو أفضل للتلاميذ "، أى أن الأولوية القصوى للمجلس يجب أن تتمركز حول خلق ظروف مجتمعية من شأنها تحسين بيئة وبرامج التعليم لتلاميذ المدرسة.

لقد بات من الضرورى - لضمان تفعيل مدخل الإدارة الذاتية على مستوى المدرسة –تحقيق مشاركة مجتمعية – بصورة مصغرة – فى مجلس إدارة المدرسة؛ بغية صناعة القرارات المنظمة لطبيعة العمل وضمان فعاليته على صعيد المدرسة والمجتمع المحلى المحيط بها. وهنا يؤكد *David, J. L (1996)* على حتمية تركيز مجلس الإدارة الكفء على أهداف المدرسة،

بجانب المراجعة المستمرة والمنتظمة لآليات تحقيق هذه الأهداف، درءا لأى مشكلات يمكن أن تعوق تحقيق المدرسة الأهداف. وهذا يقتضى: تحول التنظيم الإدارى داخل المدرسة من التنظيم الهرمى إلى تنظيم يعتمد المشاركة منهجياً وأسلوباً، مع تدريب كافة المشاركين فى مجلس إدارة المدرسة على المهارات اللازمة للمشاركة فى صنع القرار.

٢) لا مركزية السلطة.

ينظر إلى اللامركزية الإقليمية باعتبارها شكلاً من أشكال الحرية يمكن أعضاء المؤسسة أو أهالى القرية أو المدينة أو الإقليم من المشاركة فى إدارة شئونهم أو مؤسساتهم بأنفسهم فى ظل مناخ ديمقراطى؛ فاللامركزية – كنمط إدارى – تؤدى إلى تخفيف الأعباء عن الإدارة اللامركزية (الوزارة) – مع مراعاة الأسس العامة لسياسة الإدارة – كما يصاحب انتهاج تفعيل الإدارة اللامركزية نمطاً إدارياً قوامه تبسيط الإجراءات الإدارية؛ ومن ثم تبسيط الجهود والمكاتبات التى (غالباً) ما يتم القيام بها، لو ظل دولاب العمل مركزاً فى الإدارة الأم (الوزارة).

وحيال ذلك فقد أشار كل من فؤاد العطار (١٩٨٤م) وسليمان الطماوى (١٩٩٢م) ومحمد سعيد أمين (١٩٩٧م) إلى ما تكتسبه

المؤسسات المطبقة للنمط اللا مركزى في الإدارة المنظمة للعمل من: قوة على مواجهة الأزمات واستقلالية فى إدارة شئونها الخاصة، ومرونة فى تطبيق التشريعات المنظمة للعمل، وتفويض فى اتخاذ القرارات التى تضمن حسن سير العمل وجودة الأداء ومشاركة فى تحمل المسئولية، والسلطة التى تحميها. كل هذا مع مراعاة الأسس العامة لسياسة الوزارة (الأم) التى تتبعها هذه المؤسسة تنظيمياً.

وبينما يشير كريستيان بورتمان (٢٠٠٣م) إلى أن المنظرين قد قسموا المركزية إلى أربعة أشكال عامة هى: التنازل والتفويض وعدم التمركز والتجريد، حيث ينظر : (للتنازل) باعتباره نقل السلطة إلى هيئات محلية مستقلة ذاتياً أو شبه مستقلة، (وللتفاوض) على أنه عملية نقل المسئوليات والخدمات والإدارة إلى، السلطات والمؤسسات المحلية، (عدم التمركز) بمعنى توكيل تنفيذ البرامج الوطنية إلى الفروع الأدنى من المؤسسة الحكومية، و (التجريد) ويقصد نقل الخدمات والمؤسسات الحكومية إلى الشركات والمؤسسات الخاصة. فإن التطبيق العملى لهذا المبدأ يؤكد على حقيقة مؤداها أن اللامركزية قد تكون غير ملائمة فى بعض

الظروف بل ويمكن أن تؤدى إلى تدنى نمط الإدارة وقصوره دون تحقيق أهداف المؤسسة".

ويؤكد الحقيقة السابقة ما حدده برنامج الأمم المتحدة الإنمائى (٢٠٠٣م) من متطلبات ضمان الإدارة الذاتية الفعالة التى من بينها: مشاركة الدولة والمجتمع المدنى بكافة مؤسساته وشركاته الخاصة؛ إيماناً بأنه بدون المشاركة الفعالة من أدنى إلى أعلى، لن تتمكن الإدارات المحلية من إدارة الخدمات العامة بشكل دقيق، فالمشاركة المجتمعية ضرورة لإيجاد المساءلة داخل مؤسسات المجتمع المحلى، كما يزيد الحوار والنقاش بين مؤسسات القطاع ومديرى الإدارات المحلية من درجة الشفافية والتنسيق بين القطاعين العام والخاص فى إدارة وتمويل مؤسسات التعليم على المستوى المحلى.

ويعكس انتهاج اللامركزية – كنمط إدارى – على مستوى المدرسة نتائجاً أكثر أهمية لعل أبرزها: تعزيز صلة المدرسة - ممثلة فى مديرها ومعلميها وتلاميذها - بالمجتمع المحلى المحيط بها – ممثلاً فى أولياء الأمور، وأفراد هذا المجتمع المهتمين بالتعليم، ورجال الأعمال وكافة مؤسسات المجتمع – ومن ثم تصبح المدرسة أكثر استقلالية وتكون قاعدة المشاركة والمسئولية عن تعليم التلاميذ ونتائج هذا التعليم، اكثر اتساعاً.

وفى هذا الصدد فقد رأى كل من *Mclntire, R.G &* *Etheridge, C. P. et. al.* ، *Fessenden, J. T. (1994)* *(1994)* واميل فهمى (٢٠٠١م) أن التطبيق الفعال لمبدأ اللامركزية - كنمط إدارى - على صعيد المدرسة من شانه أن : يمنح السلطات المحلية وأفراد المجتمع المحلى ومؤسساته وأولياء الأمور دوراً أكبر فى إثراء العملية التعليمية، ويضمن جودة مخرجاتها من التلاميذ، ويزيد من دعم المهارات الإدارية لكافة المشاركين حتى يحققوا التوازن بين المسئوليات والسلطات، خاصة إذا أدركنا أن المسئولية الذائدة – التى يمنحها التفعيل الكفء لمبدأ اللامركزية فى إدارة المدرسة - يصاحبها مساءلة زائدة، كما يصاحبها - أيضا – أعباء عمل زائدة والتزام من قبل كافة المشاركين وخصوصاً أعضاء مجلس إدارة المدرسة.

لقد صاحب التطبيق الفعال لمبدأ اللامركزية فى صناعة القرارات التربوية، الممارسة العملية للديمقراطية والإحساس بملكيه المدرسة وتبادل الثقة والمشاركة فى صناعة القرارات المدرسية ؛ ومن ثم المساءلة التعليمية وحيال ذلك فقد رأى *Allan, R.* *oddem & Lawrence, O. P. (1995)* أن:

- **المشاركة الجماعية فى صنع القرارات التربوية فى كافة المعنيين بأمور التعليم داخل المدرسة يؤدى إلى الشعور بملكيتهم لهذه المدرسة، من ثم التعاون والقبول فى تنفيذ هذه القرارات وبرضا تام.**
- **أن تمركز السلطة على نطاق المدرسة يصاحبه تشجيع الابتكار والإبداع والاستجابة لاحتياجات تلاميذ المدرسة، وتنظيم البرامج المفيدة لهم.**
- **أن الإدارة الذاتية للمدرسة تدعم ثقة الآباء فى الممارسات التربوية التى تتم داخل المدرسة، خاصة وأنها تتيح الفرصة لجميع المعنيين بأمور التعليم بأن يكونوا على دراسة تامة بتكاليف البرامج والأنشطة ومصادر تمويلها وحدود إنفاقها.**

وهكذا يتضح أن التحول إلى اللامركزية يقتضى تعزيز المشاركة والشفافية والمساءلة، وإن كان هذا التحول (فى حد ذاته) لا يضمن إدارة ذاتية أفضل للمدرسة؛ حيث تخلق اللامركزية (غير الفاعلة) أو غير الملائمة من المعوقات والمشكلات أكثر مما تحل، لذا فإن التطبيق الفعال لمبدأ اللامركزية على صعيد المدرسة يتطلب الكثير من الآليات المدعمة لاتساع قاعدة المشاركة بجانب التفويض والمرونة والشفافية والمساءلة.

ولضمان تفعيل مدخل الإدارة الذاتية على مستوى المدرسة يجب أن يكون لدى الإدارة التعليمية وإدارة المدرسة الرغبة فى نقل بعض السلطات والتفويض فيها، ويتطلب ذلك وجود مجلس إدارة

مدرسة ومدير مدرسة ومدير إدارة تعليمية مساندين صبورين ومتفهمين.

وقد أكد على ذلك *Tony Townsend, (1997)* بقوله " إن التطبيق الناجح لمدخل الذاتية فى إدارة المدرسة يتطلب وجوب التزام كافة المشاركين فى مجلس الإدارة بتقديم كافة الخدمات للتلاميذ للإسهام – ولو بصياغة الخطوط العريضة - فى إنجاح البرامج المقدمة لهم، ويفرض هذا الإلتزام حتمية إقامة علاقة جيدة قائمة على المرونة والمساءلة بين إدارة المدرسة والإدارة التعليمية؛ فاعتماد المدارس على الإدارة التعليمية سوف يقل تدريجياً حينما تتزايد مسئولية هذه المدارس عن التخطيط والتنفيذ وتقديم الخدمات والإشراف والتقييم"، ولعل هذا ما يحققه التطبيق الكفء لمبدأ اللامركزية على صعيد المدرسة ناهيك عما يصاحب هذا التطبيق من تمتع المدرسة باستقلالية تعليمية خاصة فى مجال تصميم وتنفيذ الأنشطة العلمية والعملية الصفية واللاصفية بجانب الأداء التعليمى وإطلاق الابتكارات والإبداعات فى مجال طرق التدريس والتفاعل الصفى. كل هذه الآليات من شانها تنشيط الإدارة الذاتية المهنية للمدرسة.

٣) المساءلة عن النتائج.

المساءلة الشفافية مفهومان مرتبطان أشد الارتباط بمفهوم المشاركة المجتمعية فى التعليم وبخاصة فى ظل تطبيق مدخل الإدارة الذاتية على صعيد المدرسة. ورغم أن المساءلة والفساد مصطلحان متنافران، إلا أنهما مترابطان، لأنه يصعب الحديث عن إحداهما دون الحديث عن الآخر، فعلاقتهما تكاد تكون عكسية مادام وجود أحدهما على الأقل يقلل من فرص وجود الآخر، ولا يخفى على أحد أنه بهيمنة الديمقراطية والمشاركة المجتمعية الفعالة تنفتح السبل أمام المساءلة.

وتعد المساءلة عن النتائج من أهم المبادئ التى تقوم عليها الإدارة الذاتية ولاسيما فى مجال عملية صنع القرار على صعيد المدرسة، حيث ينظر للمساءلة باعتبارها حق من حقوق المواطن تجاه السلطة – المدير أو مجلس الإدارة – كأحد الضمانات الأساسية لتعزيز الديمقراطية وتكريسها على صعيد المجتمع.

وعلى صعيد دول العالم المتقدمة، فقد أصبح تحديد مسئولية كل فرد عن النهوض بأعمال ومهام بعينها، وكذا تحديد من سيقوم بمساءلته تمثل مفهوماً رئيساً فى التعليم العام، وحيال ذلك فقد رأى *David, K. (2002)* أنه مع تعدد الآراء - فى السنوات الأخيرة - حول كيفية تقدير وتقييم الإنجازات فقد أصبحت الحاجة ماسة

لتطوير نمط الإدارة فى المدارس. وقد مثل ذلك دافعاً قوياً لتبنى نظم مساءلة جديدة من أجل تحديد جوانب القوة والضعف فى عناصر المساءلة التقليدية، وكيفية اعتماد طرق جديدة للمساءلة على مستوى المدرسة.

فالمساءلة يجب أن تسير جنباً إلى جنب مع أى جهد للإصلاح الإدارى على مستوى المدرسة، فبينما يرى *Etheridge, C. P. et al. (1997)* إمكانية الاستفادة من الخبرة الأمريكية، حيث يعد مجلس إدارة المدرسة فى الكثير من الإدارات التعليمية مسئولاً عن صياغة بعض المعايير التى توضع على أساسها مقاييس الأداء وكيفية الوفاء بها، وغالباً ما تكون مقاييس المساءلة مرتبطة بمكافآت أو بعقوبات يحددها مجلس إدارة المدرسة أو المجلس المحلى للمدارس أو حكومة الولاية أو الحكومة الفيدرالية.

ويؤمن العديد من المهتمين بتفعيل آليات مدخل الإدارة الذاتية على صعيد المدرسة – أمثال *Candoli, C. I. (1995)*، *David, J. L. (1996)*، *Goldstein, H. (1997)* - بأنه قبيل تطبيق آليات المساءلة على مستوى المدرسة، يجب بيان المعايير المستخدمة فى هذه المساءلة، بجانب تحديد أهداف تحسين الإدارة الذاتية للمدرسة سواء بالنسبة للتلاميذ أو المجتمع المحلى المحيط

بالمدرسة، بالإضافة إلى بيان كيفية اعتماد طرق جديدة للمساءلة على مستوى المدرسة سواء : سياسياً وبيروقراطياً، ووظيفياً على النحو التالى:

- ❀ **سياسياً " "Political. يجب أن يساند أعضاء مجلس إدارة المدرسة، المجالس القانونية والسلطات التشريعية ويمكن للمحاكمة أن تستمع للشكاوى حول المدارس.**
- ❀ **بيروقراطياً Bureaucratic. تضع أقسام التربية – على مستوى الولايات والمقاطعات قواعد وتعليمات تضمن تحقيق المدرسة للمعايير واتباع الإجراءات.**
- ❀ **ووظيفياً Professional . على المعلمين وكافة العاملين بالمدرسة اكتساب معرفة متخصصة واجتياز اختبارات شهادة الاختبار (الترخيص بمزاولة المهنة)، وعلى مستوى السوق ويمكن لأولياء الأمور اختيار البرامج والمدارس التى يعتقدون أنها ملائمة لحاجاتهم.**

وهكذا يتضح مدى أهمية المساءلة كمبدأ من أهم مبادئ تحقيق مدخل الإدارة الذاتية لأهدافه على صعيد المدرسة، حيث تتأكد الإدارة التعليمية. - بناء على هذا المبدأ - من مدى تحقيق المدارس أو الإدارات المدرسية – التابعة لها تنظيمياً – لأهدافها، وذلك من خلال تسجيل وتلخيص البيانات والأحداث التعليمية، بهدف إنتاج معلومات كمية تسهم بدورها فى تحديد المركز التربوى للمدرسة فى نهاية العام.

<u>٤) تحسين ظروف التلاميذ.</u>

أو تبادل المعلومات وتوزيعها. يعد " التركيز على تعليم التلاميذ منذ الوهلة الأولى لدخولهم الفصل " من أهم الأسس والمبادئ التى يهتم بتفعيلها مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة، حيث يرى *David, J. L. (1996)* أن المعيار الرئيس للحكم على فعالية مجلس إدارة المدرسة يتمثل فى قدرته على ربط القضايا غير الصفية - كالمسابقات الرياضية والأنشطة اللاصفية - وما يجب أن يصاحبها من بث الوعى بقيمة النظام والضبط والدقة فى الأداء تحت أية ظروف، بالمناخ المدعم لعملية تعليم التلاميذ. وبهذا الأسلوب لا يبتعد المجلس عن الهدف الأساس لمدخل الإدارة الذاتية، ألا وهو تحقيق الحد الأقصى لتعليم وإنجاز التلاميذ.

وفى ظل شعور المعلمين بملكيتهم للمدرسة؛ إثر مشاركتهم فى إدارتها ذاتيا يتزايد حماسهم بإضطراد للتدريس فيها والتزامهم بتجويد مستوى أدائهم وحل كافة المشكلات التى يمكن أن تجابههم. وحيال ذلك فقد رأى *Cheng, Y. C. (1996)* أن المعلمين بالمدارس المطبقة لمدخل الإدارة الذاتية لديهم استجابة وحماس قوى لحل كافة المشكلات التى تواجههم، بدلاً من تحويلها لأفراد وآخرين، كما أن لديهم رغبة أكيدة فى التجريب والتجديد والإضافة؛ دعما لاتساع دائرة مشاركتهم فى إدارة مدرستهم.

وتركز المدارس المعتمدة لمدخل الإدارة الذاتية جّل نشاطها حول تعليم التلاميذ والتدريس الفعال لهم، فالمعلم الفعال – الذى يفهم آلية إدارة صفة – يسعى جاهداً بأسلوب بناء نحو تخطيط أى شئ – داخل الصف – قبل أن ينهجة؛ ضمانا لتحفيز تلاميذه وانضباطهم وهما سبيل جودتهم. وفى هذا الصدد أشار *Sergiovanni, T. J. (1990)* إلى أن التفويض كجزء من السلطة للمعلمين، يتناسب مع مدى مسئوليتهم عن إدارة صفهم، يعد الصواب بعينه، حيث يدفع ذلك هؤلاء المعلمين نحو العمل بجد وبشكل أفضل، فتكون النتيجة تعليم التلاميذ بشكل أحسن.

وحيال تفعيل المبدأ الرابع من مبادئ ضمان تحقيق مدخل الإدارة الذاتية على صعيد المدرسة فقد أكد كل من: *Caldwell , B. J. & Sprinks, J, M. (1998)* ، *Fullan, M. & Wolson, N. (2000)* ، وضياء الدين زاهر (٢٠٠٥م) على ضرورة تحديد مجلس إدارة المدرسة لأنماط السلوك غير المقبولة وتوضيحها لتلاميذ المدرسة، مع بيان نتائج الإخلال بالقواعد، على أن يتم إعداد كتيبات إرشادية لتعريف التلاميذ وأولياء أمورهم وكافة المهتمين بقضايا التعليم على صعيد المجتمع المحلى المحيط

بالمدرسة، بالتشريعات المنظمة للعمل المدرسى وقواعد الانضباط المعمول بها داخل المدرسة – من ناحية - وتزويدهم بقاعدة بيانات متجددة تقف بهم على معالم التطوير والتحسين المستمرين وما يمكن أن تقدمه المدرسة لخدمة المجتمع المحلى.

وأضاف *Volansky, A. Friedman, I. A. (2003)* &لذلك، وجوب الاتفاق بين كافة المتعاملين مع المدرسة من: تلاميذ وأولياء أمور وعاملين بالمدرسة على قواعد حفظ النظام والانضباط المدرسى، ومشاركتهم فى إعدادها بأسلوب مبسط إجرائى (إفعل ولا تفعل) (*Do and don't*)؛ ومن ثم يسهل تفعليها وتنفيذها بيسر ونظام، على أن يتم تعزيز سياسة مجلس إدارة المدرسة سواء من قبل الإدارة التعليمية التابعة لها – وذلك بإتاحة الفرصة أمام معلميها وأداريها للالتحاق ببرامج تدريبية تحقق التنمية المتواصلة لهم - ، أو من قبل الإدارة لمركزية ، وذلك بتقديم الدعم الكامل لكافة الإجراءات التى تنتهجها المدرسة طالماً أن قواعد الانضباط الممارس لا تتعارض مع اللوائح والقوانين والسياسة العامة للتعليم.

ونرى أن ضمان تفعيل مبدأ تحسين ظروف تعليم التلاميذ بتبادل المعلومات وتوزيعها فيما بينهم يقتضى - بجانب ما حددته

الدراسات السابقة - حتمية ربط حوافز كافة العاملين بالمدرسة بمستويات أدائهم على أن يتم ترقيتهم للدرجة الأعلى على أساس الكفاءة وليس الأقدمية المطلقة، بجانب الاعتماد على مؤشرات ترتبط بالأداء الكلى للمدرسة وليس نتائج التلاميذ فحسب، وتفعيل تطبيق اللوائح المرتبطة بأساليب الثواب والعقاب لجميع العاملين بالمدرسة والتلاميذ والمتعاملين معها؛ فذلك كله السبيل لضمان تفعيل مبدأ تحسين ظروف تعليم التلاميذ، ومن ثم تحقيق الإدارة الذاتية للمدرسة لأهدافها بفاعلية.

٥) التنمية المهنية المتواصلة لكافة العاملين وجميع أعضاء المجالس المدرسية.

حيث ينظر لمبدأ التنمية المهنية المتواصلة لكافة العاملين بالمدرسة، وجميع أعضاء المجالس المدرسية، باعتباره من أهم المبادئ والأسس التى يصعب تحقيق الإدارة الذاتية للمدرسة لأهدافها بدون تفعيل آلياته. وفى هذا الصدد فقد حدد كل من: *Jesson, D. ،Ouchi, W. G. & Segal, L. G. (2003)* *(2003)*وضياء الدين زاهر (٢٠٠٥م) أبرز آليات تفعيل مبدأ التنمية المتواصلة لكافة العاملين بالمدرسة فى: قيام مجلس إدارة

المدرسة بتحديد الاحتياجات التدريبية لهؤلاء العاملين بالمدرسة من وكلاء ومعلمين وإداريين ومعاونين ومستخدمين، مع شمول برامج التنمية المهنية لجميع الكوادر العاملة بالمدرسة، وإتاحة الفرصة للمدرسة لتنظيم هذه البرامج بداخلها ودعم التعاون بين المدرسة وكليات التربية ومراكز التدريب عن بعد لإعداد وتنفيذ تلك البرامج ، هذا بجانب إسهام أفراد المجتمع المحلى فى دعم وتمويل برامج التنمية المتواصلة ضماناً لتنظيمها أكثر من مرة خلال كل فصل دراسى، وتوفير المراجع اللازمة للنمو المهنى لهؤلاء العاملين بالمدرسة وفى مكتبتها، إضافة إلى تدريب أفراد الجهاز الإدارى بالمدرسة على مهارات استخدام التكنولوجيا المعاصرة فى إدارتها.

هذا وقد أكد *Richardson, M. D. et. al. (1995)* - من قبل – على أهمية التدريب المستمر والمنتظم لكافة العاملين بالمدرسة وأعضاء جميع المجالس المدرسية، على عمليات صناعة القرارات التعاونية الناجحة قبيل البدء فى أى تطوير؛ وهذا إيماناً منه بان النمو المهنى المتواصل والمنتظم للعاملين بالمدرسة مبدأ رئيس لضمان تحقيق الإدارة الذاتية للمدرسة لأهدافها، كما انه بدون التدريب والنمو المصاحب له قد ينجح أصحاب المصالح المدرسية كمقاومين لأى تحديث أو تغير. خاصة وان مدخل الإدارة

الذاتية للمدرسة يمثل تحولاً واضحاً فى النسق الفكرة "*Paradigm*" بالنسبة للعديد من الأفراد غير المعتادين على المشاركة فى صناعة القرارات المدرسية.

ولعل هذا التحول فى الأدوار – إثر المشاركة فى صناعة القرار - وما يترتب عليه من زيادة فى المسئوليات، والتى يجب أن يصاحبها زيادة فى مدى السلطة الممنوحة لهؤلاء المشاركين فى صناعة القرارات على صعيد المدرسة، يمكن أن يقابل بالرضا والقبول كما يمكن أن يقابل بالرفض والمقاومة ، حيث يتوقف القبول والرفض والرضا والمقاومة على مدير المدرسة ومقوماته الشخصية وهل هذه المقومات الشخصية تفرز لنا مديراً أوتوقراطياً دكتاتورياً يرفض أى تجديد أو تغيير – حتى وإن كان للأفضل – ويقاومه ؟ أم ديمقراطياً تشاركياً يعمل من خلال الترغيب والحث والاستمالة وضرب المثل فيشجع على المشاركة فى صناعة القرارات المدرسية، ويستشير مرؤوسية ويأخذ بآرائهم ويفرض بكثيراً من سلطاته إليهم معتبراً ذلك وسيلة عملية لتدريبهم وتنمية قدراتهم؟!.

ويؤكد *Jesson, D. (2003)* ما سبق بقوله " إن أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلى قد يشعرون (بعدم الراحة) عند

تقديم أفكارهم الخاصة بتحسين وتطوير المدرسة لهيئة المدرسة ومديرها الذين يرون أنفسهم خبراء؛ فلا يقبلوا أى نقد لا يرضوا بأى تغيير ولا يحبذوا المشاركة فى صناعة القرارات المنظمة لسير العمل على صعيد مدرستهم ". ويدعم محمد العجمى (٢٠٠٤م) ما تضمنته هذه المقولة بما أوردة من مقومات شخصية لمدير المدرسة التسلطى والذى يحجم عن المشاركة والتفويض ويركز كافة السلطات فى يده بحيث تنتهى عنده جميع العمليات الإدارية، فيجعل مرءوسية يتصرفون وفقاً لرغبته، ودون أن يمنحهم أى مجال للتأثير، مستخدماً أسلوب التخويف والتهديد والعقاب، وفرض سلطته فى فرض توجيهاته على مرءوسيه.

ونرى أنَّ ثَمَة آليات أخرى يجب انتهاجها لضمان تفعيل مبدأ التنمية المهنية المتواصلة لكافة العاملين وجميع أعضاء المجالس المدرسية، ومن ثم تحقيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة لأهدافه لعل أهمها: ضرورة الاتفاق – ومن البداية – على مستويات متنوعة الأداء الجيد والفعال للعاملين بالمدرسة ومواصفاته مع إيجاد أنماط متنوعة - مادية ، معنوية - لمكافأة هؤلاء العاملين، بجانب تشجيع أسلوب التقويم الذاتى بداخل المدرسة، وتركيز المسئولين عن متابعة العملية التعليمية بالمدرسة على جوهرها، وتشجيع الرقابة

الذاتية لمدى كافة العاملين بالمدرسة لدعم وتعزيز مسئوليتهم عن العملية التعليمية بمدرستهم وتحقيق التوازن بين مسئولياتهم وسلطاتهم. ولعلَّ هذا يؤكد صيرورة الإدارة الذاتية للمدرسة كضرورة عصرية. فما الموجهات العامة وراء ذلك؟

ثالثا: الإدارة الذاتية للمدرسة. ضرورة عصرية. لماذا؟

تعددت مظاهر الشكوى من سلبيات المركزية الشديدة على التعليم، حيث حالت المركزية دون قيام مدير المدرسة بواجباته، وأدت إلى تأجيل البت فى الكثير من الأمور وتعطيل العمل أو تأجيله لحين موافقة الجهات المسئولة، وأثرت التعقيدات المالية على إمكانية تزويد المدرسة بالأجهزة والأدوات ومن ثم على حسن سير العمل ومستوى الأداء بالمدرسة.

وصَحِبَ التداخل الواضح بين اختصاصات كل من المستوى المركزى والمحلى كثرة اللوائح والقرارات المؤثرة سلباً على كفاءة العمل الإدارى وتيسير إجراءاته على صعيد المدرسة؛ فمازال الاعتماد على السلطات التعليمية المحلية والمركزية فى (تلقى الأوامر) بسبب تاريخنا الطويل فى مركزية الإدارة التعليمية، وفشل معظم المحاولات والتجارب السابقة لتطبيق اللامركزية فيها، ومازال أسلوب الإدارة المدرسية يهتم بمفهوم الرقابة والضبط

والتفتيش والعمل تحت ضغط ، اكثر من اهتمامه بمفهوم التوجيه والمشاركة فى المسئولية، مما يدعم الانفصال بين المدرسة والإدارة التعليمية وبين الإدارة والمديرية التابعة لها.

وتحولت الإدارة المدرسية فى مصر من فكرة التحريك والفاعلية - التى تتضمنها دلالة كلمة إدارة - إلى نظام فكرة التثبيت واستمرار الحال على ما هو عليه، لا إخلاصاً لوضع قائم ولكن خوفاً من التعامل مع الوضع الجديد الذى تحدثه الحركة للأيام وتغيير ما هو قائم. وهيمن أسلوب التحميل على العمل الإدارى بالمدرسة ، للتخفيف أكثر من المكاشفة ومواجهة المشكلات التى تنتاب العمل الإدارى، ناهيك عما صاحب ذلك من ضعف المرونة وكسور التجديد ومقاومة التغيير وارتفاع تكلفة التعليم المدرسى دون مردود ينعكس بشكل واضح على تحسين نوعية مخرجاته، ومن ثم انخفاض كفاءة وفاعلية العملية التعليمية.

ومنذ العقدين الآخرين من الألفية الثانية ومع بروز النظام العالمى الجديد والاهتمام العالمى بجودة التعليم فى تزايد مستمر. وقد فرض ذلك على النظام التعليمى تحدياً كبيراً تمثل فى : حتمية تحسين جودة ونوعية التعليم الذى تقدمه المؤسسات التعليمية - من ناحية – وضرورة الإيمان بحقيقة مؤداها " أن ما يشاهد اليوم ليس

نهاية وبداية قرن أو ألفية فحسب، وإنما هو خاتمة وافتتاحية عصر يحفظ للثروات البشرية مكانة متميزة لم تصل إليها من قبل".

ومع بداية العقد الأخير للألفية الثانية تحول الصراع التقليدى بين الدول إلى منافسة على الأفكار المبتكرة والأداء المبدع وصولاً إلى التميز والنجومية بين بنى البشر. وفى هذا الصدد يؤكد كل من: على الدين هلال (١٩٩٤م) وتقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا (١٩٩٧م)) وشاكر فتحى وآخرون (١٩٩٨م) ومحمد على نصر (١٩٩٩م) وفؤاد أبو حطب (١٩٩٩م) وإجلال عبد المنعم وآخرون (٢٠٠٠م) وشب بدران (٢٠٠٢م) على، أن الثروات البشرية لن تصل إلى هذه المكانة المتميزة إذا انفصلت رسالة التعليم عن التغيرات العالمية المعاصرة وأبرزها:

- **التضخم المعرفى والانفجار المعلوماتى. حيث زاد حجم المعلومات المنتجة فى العقود، الثلاثة الأخيرة عن كافة المعلومات المتراكمة خلال الخمسة آلاف سنة التى سبقت تلك العقود فى ظل التحولات الكبرى والتغير الذى فرض نفسه واحداً من أهم المعتقدات الثابتة فى هذا القرن.**
- **العولمة التكنولوجية. حيث بدأت الثورة التقنية الثالثة فى تشكيل واقع العالم ومستقبله، ولم تعد الثروة هى ما تملكه الدول من ذهب أو مواد خام وموارد طبيعية بقدر ما أصبحت الثروة ممثلة فى قدرة العقل البشرى على الإبداع والاختراع وامتلاك المعلومات، وأصبح الإنتاج الصناعى فى الدول المتقدمة – فى مرحلة ما بعد الصناعة أو الحداثة – يعتمد على كثافة المعرفة أكثر من**

اعتماده على كثافة الأيدى العاملة أو رأس المال أو المواد الخام: وصارت السمة الرئيسة لبنية التعليم فى عالم اليوم ممثلة فى سرعة التغير، مما يفرض على القائمين بتطوير التعليم والمخططين لسياسته وتحديد أهدافها، حتمية الإيمان بتغيير وظيفة التعليم وتمركزها حول إعداد وتطوير الإنسان المبدع القادر على التعامل مع التقنيات المعاصرة، وأن التعليم الإبداعى صار ضرورة لمواجهة مطالب اليوم والغد القريب.

- ❀ العولمة الاقتصادية. أى تداخل اقتصاديات دول العالم وتوحيد أسواقه ومناطق الإنتاج فيه، وتدويل معايير الأداء ومفاهيم الإدارة الاقتصادية وسهولة انتقال رؤوس الأموال وشبكات المعلومات عبر الحدود السياسية، فأصبح العالم يعيش على كامل ساحة السوق العالمية، حيث سقطت الحواجز والقيود الاقتصادية والسياسية بين أسواقه فقامت تكتلات اقتصادية سياسية دولية وعالمية على كافة الأصعدة الأوربية والأمريكية، والآسيوية ، بجانب تكتلات كبيرة بين شركات عملاقة.
- ❀ معايير الجودة العالمية. فقد ظهر مصطلح الجودة الشاملة ""Total quality" فى التعليم، وأصبح أبرز العوامل الجوهرية للحكم على فاعلية النظام التعليمى وتزويده بنواتج أو مخرجات تعليمية تتسم بالكفاءة والفاعلية، وتستطيع الالتحاق بسوق العمل فى اقتصاد ما بعد الصناعة – المعلوماتية والحداثة – .
- ❀ ما تؤكده التوجهات الاقتصادية الجديدة. من أن الإدارة البيروقراطية التى نمت فى ظل سيطرة الدول على وسائل الإنتاج ومركزية صنع القرار واتخاذه، كانت وراء ضعف أداء الاقتصاد الوطنى وزيادة المديونية وتدهور البنى التحتية وضعف كفاءتها، كما أن هذه التوجهات الاقتصادية الجديدة والممثلة فى عمليات الخصخصة تحتاج إلى نمط إدارى جديد قادر على مواجهة سلبيات الإدارة البيروقراطية، ورفع الكفاءة الإدارية والارتقاء بمستواها، مما يؤدى فى النهاية

إلى زيادة الكفاءة الإنتاجية للأفراد والمؤسسات ونمو الدخل القـومى ونصـيب الفرد منه.

كما شهدت السنوات الأخيرة من القرن السابق اهتماماً كبيراً من قبل علماء الإدارة والمهتمين بتطوير أساليبها، بحثاً عن أساليب إدارية متطورة تصلح للتعامل مع التحديات التى تواجهها الإدارة فى تلك الآونة والممثلة فى: البحث عن حلول جذرية لأزمة الإنتاجية، وتحسين الجودة التى انتقلت بدورها إلى التعليم، ولعل من أبرز هذه الأساليب الإدارية حلقات الجودة *quality circles* والإدارة الذاتية للمدرسة *School-Based management* .

والآن – وبعد مرور قرابة خمس سنوات من العقد الأول للألفية الثالثة – لم يعد خافياً، ما حققته وتحققه بعض الدول من تقدم، إلا أن الإنسان كان وسيظل رأس المال لهذا التقدم، وقدراته الخلاقة ستظل كامنة إذ لم تجد البيئة المناسبة لتفعيلها.

وحيال ذلك فقد رأت كل من دراسة إجلال عبد المنعم (٢٠٠٠م)، ونادية عبد المنعم (٢٠٠٠م) ، ومحمد العجمى (٢٠٠٣م) ، أن البيئة الاجتماعية وما يسودها من قوى وعوامل وخصائص - سواء للتنظيم المدرسى أو المجتمع المحلى المحيط بها - تؤثر على سلوكيات مدير المدرسة فى أداء وظائفه وعلى أنماط

العلاقات بين أعضاء المجتمع التعليمى – حيث يعملون معاً ويتفاعلون معاً، وعلى ذلك فإن سلوك مدير المدرسة لا يتوقف على قدراته ومهاراته الفنية والإدارية والتصورية (فحسب) بل يتأثر (أيضا) بمهارات وقدرات الآخرين سواء المتواجدين معه على صعيد المدرسة، أو فى المجتمع المحلى المحيط بها.

لقد أصبح ينظر للمدرسة الفعالة باعتبارها وحدة صنع القرار التربوى ونواه التخطيط للمشروعات التعليمية، علاوة على مسئوليتها الفعلية عن تحقيق جودة التعليم *Educational quality*.

فبينما يقوم مجلس إدارة المدرسة فى هولندا (١٩٩٨م). باختيار المواد الدراسية وتعيين كافة العاملين بالمدرسة – من نظار ومعلمين ومعاونين – وفصل من لم يثبت جدارته فى العمل. وتنهض السلطة الذاتية لمجلس إدارة المدرسة فى إيطاليا (١٩٩٨) بمسئولية تخطيط الأنشطة المدرسية الداخلية والخارجية وتنفيذها مع صياغة خطة العمل السنوية للمدرسة ووضع آليات التنفيذ.

وتتحمل الإدارة الذاتية للمدرسة فى كل من اليابان (١٩٩٧) وكوريا الجنوبية (١٩٩٨م) مسئولية تدريب معلميها أثناء الخدمة

بإعداد وتخطيط برامج تدريبهم والإشراف على تنفيذها من خلال المدرسة *School-Based in service Teacher Training*

صار ينظر لمدير المدرسة الفعال، بأنه هو الذى يخطط تخطيطاً سليماً لتحقيق ما يتوقعه منه مجتمعه فلا يعتمد على الفردية بل ينتهج العمل ضمن فريق، فيحدد ما يأمله من الفريق ويشجع التعاون ويحفز التفاعل فيما بين أعضاء الفريق، ويجعل من مدرسته منظومة مجتمعية مفتوحة على بيئتها، وذلك من خلال تقديم فريق العمل لبرامج تخدم البيئة وتساعد فى تنسيق الخدمات الاجتماعية والصحية والترويحية المقدمة لتوطيد صلة مدرسته بأعضاء ومؤسسات المجتمع المحلى المحيط بها، وإيجاد مصادر متنوعة لتمويل عملية تطوير المدرسة وتحسين العملية التعليمية بها؛ ومن ثم حل الكثير مما تعانيه المدرسة من مشكلات، مع إثارة الوعى نحو مشكلات البيئة المحلية وإيجاد الحلول المناسبة لها.

ولكن رصد واقع الدور الوظيفى لمدير المدرسة على صعيد المجتمع المصرى يشير إلى تعدد الاختصاصات والمسئوليات الفنية والإدارية والمالية الملقاة على عاتقه، مما دفع بالكثير من مديرى المدارس الابتدائية إلى الاعتقاد بأن دورهم – فى الأعم الأغلب - قاصر على مجرد إعطاء أوامر لمرؤوسيهم؛ اعتماداً على ما

يمتلكونه من سلطة، ويتوقف نجاحهم على إجبارهم على تنفيذ ما يصدرون من قرارات، ودونما اعتبار لقيم روح التعاون والمشاركة وبث الثقة بين العاملين معه-من معلمين، معاونين، إداريين، مستخدمين.

وإذا كان كل من على الشخيبى وبيومى ضحاوى(١٩٩٠م) وصلاح الدين جوهر (١٩٩٤م) وعادل الجندى (٢٠٠٠م) يرون فى مدير المدرسة الكفء، القدرة على الحد من البيروقراطية والروتين الإدارى مع اتساع مساحة المشاركة فى صناعة القرارات المدرسية ومقدرة فعالة فى التفويض ونقل السلطات بجانب الدراية الشاملة بأساليب الإدارة الحديثة وبخاصة (النمط الإدارى) الذى يتضمن : تنظيم وإدارة المدرسة فى ظل أنظمة قائدة معتمدة على أساسيات الجودة بغية تفعيل دور كافة العاملين بالمدرسة وتجويد ظروف التعليم عند التلاميذ، ببذل المزيد من الجهد لتفتيت المركزية وتوزيع الأعباء والخدمات بين كافة العاملين، وتبادل أدوار السلطة للمساهمة فى حل مشكلات التلاميذ وتحفيز العاملين بالمدرسة لتحسين قدراتهم وتشجيعهم على تقديم أفكار مبتكرة ومبدعه نحو العملية التعليمية.

من هذا المنطلق أصبح محتوماً على مدير المدرسة الابتدائية – خاصة – أن يصبح مؤهلاً بكافة المهارات التى تمكنه من توظيف أحدث المداخل الإدارية وتفعيلة لآلياتها وبخاصة المدخل الإدارى الذى يتم فى ظله : توثيق صلة المدرسة بالمجتمع المحلى المحيط وتحقيق المشاركة المجتمعية فى إدارة وتمويل العملية التعليمية، بجانب تطبيق مبادئ الجودة الشاملة بهدف ضمان نوعية متميزة من المخرجات التعليمية (التلاميذ)، هذا بالإضافة إلى بث الرقابة الذاتية فى نفوس كافة العاملين بالمدرسة وجعل التلاميذ أكثر فاعلية ونشاطاً ومشاركة فى العملية التعليمية. ألا وهو (مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة)؛ ولذا أصبح تفعيل مدخل الإدارة الذاتية فى مدارس التعليم قبل الجامعى ضرورة عصرية.

وبعد ..

تناول " الفصل الأول " طبيعة مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة من حيث: المفهوم وأبرز السمات المميزة لها وما تسعى لتحقيقه من أهداف، بجانب أهم الأسس والمبادئ الواجب مراعاتها لضمان تحقيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة لأهدافها، والتى أمكن تحديدها فى خمسة مبادئ وأسس. وأكد – من خلال التحليل الموجز لكل مبدأ - على حتمية تفعليها ضماناً لتحقيق ما لمدخل الإدارة الذاتية

للمدرسة من أهداف، حيث انتهى التحليل الموجز لتلك الأسس والمبادئ الخمس – على الترتيب – إلى :

- ❀ **ضرورة تحقيق المشاركة المجتمعية – بصورة مصغرة – فى مجلس إدارة المدرسة لصناعة قرارات مدرسية يتحمل مسئوليتها قاعدة عريضة من المشاركين ضماناً للشفافية؛ ومن ثم المساءلة.**

- ❀ **حتمية التفويض والتجديد والتنازل وعدم التمركز؛ وذلك ضماناً لمشاركة فعالة من القاعدة إلى القمة؛ تؤتى ثمارها حينما يشارك المجتمع المحلى فى إدارة المدارس الكائنة به، فى صناعة القرارات المنظمة لطبيعة العمل على مستوى كل مدرسة، مع مراعاتها للأسس العامة للسياسة التعليمية.**

- ❀ **وجوب المساءلة التعليمية الموضوعية الشاملة لكافة الأطراف المشاركة فى العمل التعليمى على صعيد المدرسة؛ ضماناً لتفعيل التقويم فى العمل التربوى والإدارى وتجويده، وتحقيق الانضباط التعليمى وتنمية الاستقلالية وإثراء ديمقراطية التعليم، كل هذا بهدف تحسين وتجويد كافة عناصر العملية التعليمية مدرسياً؛ إيماناً بأن المساءلة – أولاً وأخيراً – عبارة عن فلسفة وقناعة ذات طبيعة خلقية ودينية واجتماعية وعلمية وفنية وعلاجية ووقائية – معاً – يؤمن بها المحاسب والمحاسب معاً.**

- ❀ **ضرورة تفويض مدير المدرسة ولو بجزء من سلطاته للمعلمين، يتناسب مع مدى مسئوليتهم عن إدارة صفوف المدرسة والمشاركة فى إدارتها، مع تعريف كافة العاملين بالمدرسة وجميع المتعاملين معها – تأثيراً وتأثراً – بالتشريعات المنظمة للعمل المدرسى وقواعد الانضباط المعمول بها داخل المدرسة ومشاركتهم فى إعدادها – فى ضوء السياسة العامة للتعليم؛ – ضماناً لتحقيق**

التوازن بين المسئولية والسلطة ودعماً لمبادرة مشاركة الجميع واهتمامه بكـــل ما من شأنه إثراء جودة مخرجات المدرسة إلى المجتمع المحلى المحيط بها، ألا وهم التلاميذ.

❀ تفعيل مبدأ التنمية المهنية المتواصلة لكافة العاملين بالمدرسة وجميع المشاركين فى المجالس المدرسية؛ ضماناً لتشجيع التغيرات الإيجابية الحادثـــة بالمدرســـة، ودعم المدرسة بما يحتاجه من إمكانيات مادية من خلال التعـــاون مـــع أفـــراد ومؤسسات المجتمع المحلى ومنحهم حرية انتقاء المدرسة التى يفضلونها لتعليم أبنائهم.

وحقيقة. فإن تحقيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة لأهدافه يقتضى – بجانب تفعيل الأسس والمبادئ الخمس السابقة – تضمين هذا المدخل مجموعة من العمليات الحيوية والضرورية فى إدارة المدرسة، ألا وهى: التخطيط والتنسيق وصناعة القرار واتخاذه وتنفيذه ومتابعة تنفيذه، بجانب الوفاء بالتمويل المادى وتفعيل آليات كل عملية على مستوى المدرسة فى مناخ قوامه : المشاركة الإيجابية الفعالة والمساءلة والتوازن بين مسئوليات المعلمين وواجباتهم، على أن يكون التلميذ هو مركز الاهتمام فى كافة هذه العمليات وتلك المبادئ. وهنا نتساءل ماذا عن نماذج تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة فى بعض دول العالم؟ هذا هو موضوع الفصل الثانى..

الفصل الثانى

نماذج تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة

مقدمة.

أولاً: النموذج الأمريكى.

أ) المناخ السائد فى المدارس ذاتية الإدارة.
ب) أهداف المدارس ذاتية الإدارة.
ج) خطة الدراسة والاختبارات والتمويل.

ثانيا: النموذج البريطانى.

أ) أهداف الإدارة الذاتية المحلية للمدارس.
ب) تنظيم وإدارة المدارس ذاتية الإدارة.
ج) نظام القبول وخطة الدراسة.
د) التفتيش والاختبارات والتحويل.

ثالثا: النموذج النيوزيلندى

أ) المواجهات العامة وراء تطبيق الإدارة الذاتية بالمدارس الابتدائية.
ب)المناخ السائد فى المدارس ذاتية الإدارة.
ج) تنظيم وإدارة المدارس ذاتية الإدارة.
د) التمويل والتفتيش والمراجعة.

وبعد

الفصل الثانى

نماذج تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة

مقدمة:

لقد أصبح النموذج المجتمعى أو " نموذج المجتمع الصغير " هو المبدأ المرشد والرئيس لإدارة المدارس الحديثة فى الكثير من دول العالم المتقدم، فبينما كانت الكنائس الأبرشية فى كل من : المملكة المتحدة وهولندا، تنشئ المدارس بالتعاون الوثيق مع المجتمعات المحلية ، كانت المجالس البلدية فى كل من : إيطاليا وفرنسا ونيوزيلندا تقوم بإنشاء مؤسسات تعليمية ومدارس تتمتع بقدر كبير من الاستقلال الذاتى.

ولقد ظهر فى عقد الستينيات والسبعينيات من هذا القرن العديد من جهود الإصلاح وإطلاق الابتكارات والإبداعات فى مجال خدمة العملية التعليمية، وكانت تتمثل فى نشأة مناهج ومقررات دراسية جديدة أو طرق وأساليب تدريسية جديدة للتعليم، ولكن على الرغم من ذلك كانت النتائج غير مرضية وبقيت الأوضاع كما هى عليها، ولكن فى بداية عقد الثمانينيات لوحظ إحداث نوع من التنمية فى مجال الإدارة وبصفة خاصة فى المنظمات التجارية والصناعية، وامتدت هذه الفلسفة إلى مجالس الخدمة التعليمية، وذلك عندما شعر

الأباء أن تحسين جودة التعليم تستدعى القفز والتحسين من مستوى تعليم الفصل إلى مستوى العلاقة بين أعضاء الهيئة التدريسية وزيادة وتنشيط خطوط الاتصال بينهم، وكذلك تقديم برامج تعليمية متنوعة من اجل تحسين الخدمة التعليمية.

ومنذ ثمانينيات القرن العشرين، ومدخل الإدارة الذاتية للمدرسة يحظى بشعبية كبيرة وازدهار على صعيد الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم تعزيز ودعم هذا المدخل على صعيد الكثير من المدارس - ضماناً لاستقلاليتها - من قبل جماعات متنوعة مثل: الجمعية القومية للتربية وجمعية الإداريين والمعلمين وجمعية الإشراف وتطوير المناهج والجمعية القومية للعاملين فى التربية والاتحاد الأمريكى للمعلمين ومؤسسة *Carnegie* لتطوير التدريس، حتى تم تطبيق مدخل الإدارة الذاتية فى ثلث مدارس الإدارات التعليمية بالولايات المتحدة عام ١٩٩٠م ومنذ عام ١٩٩٠م حتى الآن سمحت أكثر من عشرين ولاية للإدارات التعليمية بها لإجراء تجارب بالاشتراك مع مدارس*Charter*، وهى مدارس تدار بواسطة مجلس يطبق مدخل الإدارة الذاتية، وتتمتع بمرونة مناسبة فى التخطيط وتقديم الخدمات، وفى نفس الوقت تهتم

ولايات عديدة أخرى بفرض شكل من أشكال الإدارة الذاتية وتسعى لتطبيقه فى مدارسها.

ومنذ بداية الألفية الثالثة وحتى العام الخامس لها والجهود تتنوع والتوسعات تتزايد على كافة أصعدة دول العالم المتقدمة، حيال تطبيق مدخل الإدارة الذاتية فى المدارس؛ ضماناً لاستقلاليتها – من ناحية – وتجويد العملية التعليمية فيها والتمركز حول مخرجاتها من التلاميذ وضمان جودتها من ناحية أخرى. فماذا عن المعالم الرئيسة لنماذج تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة فى بعض دول العالم المتقدمة؟

أولاً: النموذج الأمريكى:

ينظر لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية بالمدرسة على صعيد معظم الولايات الأمريكية باعتباره جزءاً من جهد مبذول لاستعادة المكانة العظيمة لمهنة التدريس وتحسين مكان العمل للمعلمين والمتعلمين؛ ففى مقاطعة *Memphis* تم تطبيق هذا المدخل كمبادرة لإصلاح وتجويد العملية التعليمية بمدارس معينة داخل المدن. وفى *Benver* فقد تم تفعيل هذا المدخل على صعيد المدارس كجزء من اتفاق وسط ناتج عن المفاوضات بين الإدارة التعليمية وجمعية المعلمين؛

حيث نص الاتفاق على وجود ممثل لرجال الأعمال فى كل مجلس مدرسى.

وفى *"Boston"* تم تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة ضماناً للمشاركة فى صناعة القرارات، وذلك كرد فعل منطقى للاتفاق الذى تم بين اتحاد المعلمين والمدارس العامة.

وفى *Chicago* فقد تم تشكيل مجالس لإدارة المدارس ذاتيا فى ٥٤٢ مدرسة وتم انتخاب أعضاء كل مجلس من هذه المجالس لكل مدرسة من جماعات متنوعة – ستة من أولياء الأمور، اثنين من المعلمين واثنين ممثلين للمجتمع ومدير المدرسة – ويتمتع هذا المجلس بالمرونة والتحرر التام من الرقابة العامة والتمتع بقدر كبير من السلطة يتناسب مع ما تم تفويضه فيه من مسئوليات أهمها: مسئولية المجلس عن تعيين مدير المدرسة ورسم خطط تحسين المدرسة والتحكم فى ميزانيتها وفقاً لخطط التحسين ورؤية المدرسة.

كما يعد التنوع والانتشار الواضح فى تطبيق مدخل الإدارة الذاتية بالمدرسة على صعيد الغالبية العظمى من الولايات المتحدة الأمريكية؛ اعتقاداً من القائمين على تطبيقه بأنه السبيل لتجويد

وتحسين العملية التعليمية على مستوى المدرسة، ومن ثم ضمان مخرج (تلميذ) أكثر جودة وفعالية ، مما يدعم من رفاهية كافة المواطنين على مستوى جميع الولايات المتحدة الأمريكية.

ويؤكد هذا المعنى *Bierlein, L. A. (1999)* بقوله " مع التسليم بأن معالجة التعليم بنجاح لا تتم إلا بتعاون كل من مجلس المقاطعة ورجال الأعمال والقادة المدنيين وأولياء الأمور والمربين، مع مجالس المدارس من أجل إعادة هيكلة ناجحة؛ فإن مهمة المدارس ذاتية الإدارة تتمركز حول تحقيق الاتفاق بين الآباء والمجتمع والمربين؛ ضماناً لتحسين التعليم وزيادة التعلم، وذلك بإثراء الإمكانات القصوى لدى كل تلميذ وخلق مواطنين صالحين". هذا ويمكن تحديد أبرز معالم الإدارة الذاتية للمدارس على نطاق معظم الولايات المتحدة الأمريكية فى:.

(أ) المناخ السائد فى المدارس ذاتية الإدارة.

وتبدو المقومات الرئيسة للمناخ السائد بالمدارس ذاتية الإدارة - كما حددها *Michael, P. & Dale Ballou (2001)* فى " تركيز كافة الجهود المبذولة والقرارات الصادرة على دعم الهدف الرئيس لتلك المدارس وهو تقديم تعليم فعال للتلميذ "، فتعليم التلميذ

هو الشئ الرئيس *Student learning is The main thing*، هذا بجانب تركيز كافة العاملين بالمدرسة على النتائج والامتياز *Focus on Results and Excellence*، ومشاركة الآباء فى العملية التربوية، حيث يتصرفون كمعلمين للتلاميذ فى المنزل كما يمنح الآباء المشاركون فى أنشطة المدرسة حقوقاً اعتبارية، فالآباء شركاء *Parents are partners* ، كما ينظر لكافة العاملين بالمدرسة وكذا التلاميذ وأولياء أمورهم نظرة كلها تقدير واحترام وود؛ سعياً لضمان توفير بيئة آمنة لكل تلميذ ومعلم وإدارى مشارك، فالأمان يحتل المرتبة الأولى قبل أى شئ آخر *Safety Above All Else*.

ومع تعدد الطرق والأساليب المنتهجة لضمان توفير البيئة الآمنة للتلميذ - وبخاصة فى الصفوف من الثالث إلى الثامن – ، إلا أنه أمكن إدراك حقيقيين أساسيين أضفت بظلالهما على المناخ السائد بالمدارس ذاتية الإدارية وهما:

- ❀ **أنه ليس لدى الولايات المتحدة الأمريكية هيئة حكومية مركزية مسئولة عن التحكم فى مؤسسات التعليم فى كل ولاية، بل إن لكل ولاية درجة كبيرة من التحكم فى مؤسساتها التعليمية داخل حدودها؛ ومن ثم فلا توجد برامج موحدة**

أو مستوى جودة موحد بين مناهج التعليم على المستوى الفيدرالى لجميع الولايات الأمريكية.

❀ **ظهور قانون التعليم الابتدائى والثانوى عام (٢٠٠٢م) والمتضمن الدعوة للتعليم للجميع No child left behind Act ، وتركيزه على عمليات التقويم الذاتى والمساءلة لمستوى تحصيل التلاميذ فى الصفوف من الثالث وحتى الثامن فى ضوء معايير الولاية وأساليب القياس والتقويم والمساءلة.**

(ب) أهداف المدارس ذاتية الإدارة.

لقد تمركزت أهم أهداف المدارس ذاتية الإدارة فى معظم الولايات المتحدة حول " تزويد وإمداد التلاميذ بتعليم ابتدائى وثانوى بأعلى جودة ممكنة، والعمل على أن تصبح هذه المدارس هى الاختيار البديل والأفضل لنظام التعليم الحكومى قبل الجامعى"؛ حيث استهدفت المدارس ذاتية الإدارة:

- ❀ زيــادة كفــاءة الإدارة " *Increase management Efficiency* وذلك من خلال هيكل تنظيمـى غير مركزى مزود بأحدث الأساليب والآليات والممارسات.

- ❀ وزيادة إنجاز التلميذ *Increase student Achievement* بالحصول على معدلات كبيرة فى اختبارات الأداء.

- ❀ تعزيـز دعـم الـرأى العـام والثقـة فـى المـدارس *Improve Public Support and Confidence in School* ، بحيث ينظر للمدرسة ذاتيـة الإدارة – علـى كافـة المستويات المحلية – على أنها ذات إنجاز كبير وأداء عالى محترم من كل الوجوه.

- ❀ وخلـق ثقافـة إيجابيـة للمقاطعـة *Create A Positive District Culture* بحيث يكـون للمدرسـة أهداف محـددة تـدعمها، وهذه الأخيـرة تعمـل كمحفزات لخلـق وعـى قـوى لدى أفراد المجتمع وتوجد اتجاهات كافة العـاملين بالمدرسـة وأولياء الأمور والتلاميذ والجمهور.

لقد ركزت المدرسة ذاتية الإدارة على نوعية وجودة المخرجات التعليمية (التلاميذ) وذلك من خلال الاهتمام والتركيز

على ثلاث مخرجات رئيسة وهى: تحقيق المواطنة الفعالة – أى مواطنين مؤهيلين للتعايش مع مجتمع متغير – والحياة العملية المنتجة، الأساس الأكاديمى القائم على التفكير العلمى ومهارات التواصل.

وبالإضافة إلى الأهداف الأربعة التى تسعى المدارس ذاتية الإدارة على صعيد الولايات المتحدة لتحقيقها، فإن ثمة إجراءات تشريعية تهتم المقاطعة بتدعيمها. ولعل أبرز هذه الإجراءات:

- ❀ **السماح لمجالس المدارس المنتخبة (محلياً) بتحديد مواعيد بداية الدراسة لتحقيق أهداف تربوية مشروعة.**
- ❀ **إنشاء لجنة – مجلس – لاتخاذ القرارات المشتركة. " The Shared Decision Making Committee" على أن تتكون من المعلمين وأعضاء المجتمع وأولياء الأمور وتعمل (معاً) فى صياغة الأهداف ووضع المناهج وتقدير الميزانية وعملية التنظيم والتوظيف.**

(ج) خطة الدراسة والاختبارات والتمويل.

فى نطاق خطة تحسين المدرسة *School Improvement plan* ذاتية الإدارة تنهض لجنة التقارير المشتركة بتقدير متطلبات خطة الدراسة لتقديم المزيد من التطبيقات والعمليات المدرسية الأكثر كفاءة مع الأخذ فى الاعتبار المنطلقات التالية لتطوير برامج خطة الدراسة:

- **حتمية تجاوب المدرسة مع المجتمع المحلى المحيط بها على أن تقدم لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى الأنظمة الرسمية المدعمة لمشاركتهم فى صناعة القرارات واتخاذها.**
- **وجوب منح المدرسة سلطة ضبط ميزانيتها والمشاركة فى تطوير المناهج وتقنيات التدريس، مع تزويدها للعاملين بها بمبادئ القيادة الفعالة والعمل التعاونى فى فريق.**
- **ضرورة تمركز قرارات المدرسة ذاتية الإدارة حول التلميذ والمعلم، ومن ثم يجب أن ينهض المدير بدور القائد وقت اتخاذ هذه القرارات، وذلك بتركيزه على مستوى أداء المعلمين وجودة المخرجات التعليمية (التلاميذ).**
- **أن يقدم مجلس التعليم التوجيه والمساندة للمدارس المحلية، وذلك بوضع أهداف إجرائية واضحة ومعايير عالية ونظام تقويم فعال، مع منح المدارس أقصى درجات الحرية والتطوير وتطبيق التقنيات والأساليب المحققة لأهدافها والمتجددة دوماً.**
- **أن جميع المدارس ذاتية الإدارة مؤهلة – بل متمكنة – لتوظيف وتطبيق كافة الوسائط التقنية من أجل تحسين ودعم عمليتى التعليم والتعلم ؛ ضماناً لتبادل الأفكار المبدعة والمصادر والبحوث والمعلومات العامة.**

ويتم تقييم المدارس ذاتية الإدارة فى ضوء الأهداف التى حددت لها مسبقاً من قبل المديرين والمعلمين وأولياء الأمور، وتم التصديق عليها من قبل إدارة مجلس التعليم ، فالمدارس ذاتية الإدارة لا تعطى فرصة للإبداع – فحسب – بل تشجع الإبداع والتحسين وذلك من خلال رصد المكافآت والتحفيز المستمر.

وبصدد مصادر تمويل المدارس ذاتية الإدارة يشير *Kevin, H. Hoffman et. al. (1989)* إلى وجود ثلاثة مصادر لتمويل تلك المدارس وهى: ضرائب الملكيات المحلية، وحصة من ميزانية سلطات الولاية، وحصة من الميزانية الفيدرالية. كما تقوم بعض المؤسسات الأمريكية بتقديم منح لهذه المدارس.

مما سبق يتضح أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة على صعيد معظم الولايات المتحدة لم يكن وليد الصدفة، وإنما تعددت وتباينت الموجهات العامة وراء تفعيل هذا المدخل من ولاية لأخرى. ومهما تعددت تلك الموجهات إلا أن " تجويد وتحسين العملية التعليمية ضماناً لمخرج أكثر فعالية " كان الباعث الرئيس وراء حتمية تفعيل مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة على صعيد غالبية الولايات المتحدة.

كما اتضح انه لم يكن من السهولة بإمكان تحقيق المدارس ذاتية الإدارة لأهدافها، وإنما ثمة مقومات رئيسة للمناخ السائد بتلك المدارس لابد من تفعليها لضمان تحقيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة لأهدافه، كما أن ثمة متطلبات للحفاظ على ديمومة التطوير واستمرارية تحقيق المزيد من العمليات المدرسية الأكثر فعالية لتلاميذ المدرسة والمجتمع المحلى المحيط، ودعما لمصادر التمويل وتنوعها.

ثانيا: النموذج البريطانى:

يتضمن تاريخ التعليم فى المملكة المتحدة حقائق تؤكد مدى تأثر النظام التعليمى بالتركيبة المجتمعية الطبقية للمجتمع البريطانى، ولقد استمر هذا التأثير حتى القرن التاسع عشر، وإلى عهد قريب كانت المدارس العامة *Public schools*– كلاسيكية ورسمية وخاصة – متواجدة.

وفى عام ١٩٨٨م منحت التشريعات القانونية وما صحبها من حركات إصلاحية - سادت بريطانيا – الحق القانونى والشرعى فى الالتحاق بأى مدرسة فى البلاد، ومنحت الآباء الحرية فى تعليم أبنائهم بالمدرسة التى يرغبونها دون التقيد بالتوزيع الجغرافى الذى كانت تتبعه السلطات المحلية، كما جعلت التمويل مرتبطاً بعدد

التلاميذ المقيدين بالمدرسة – أى أنه كلما زاد عدد تلاميذ المدرسة زادت حصتها المالية - ، كما أعطى هذا القانون المدرسى نوعاً من التفويض المالى، بحيث أصبح لها سلطة إدارة المصروفات والنفقات بشئون المدرسة، ودون الرجوع إلى السلطات المحلية ، وقد مثل هذا دافعاً قوياً وراء مدى حرص المدارس على اجتذاب التلاميذ، وذلك بتحسين مستوياتها والتجويد المستمر لها، حيث إن المدارس التى لم تحقق النجاح المطلوب، لم يقبل عليها الآباء لإلحاق أبنائهم؛ فكان مصيرها الإغلاق، بينما المدارس التى تكتسب شعبية وثقة الآباء يتزايد إقبال التلاميذ عليها وبالتالى يتزايد الدعم المالى الحكومى المخصص لها.

وتتابعت التغيرات على صعيد المجتمع البريطانى حتى تولى حزب العمل الحكم فى ستينيات القرن العشرين، فبدأت مسيرة المدارس الشاملة تقلل الفجوة بين الطبقات؛ حيث تم دمج المدارس الثانوية الأكاديمية بالكامل ضمن نظام التعليم الشامل، إلا أن البعض قد فضل التحول إلى المدارس ذاتية الإدارة لتعزيز استفادة كل من الآباء والتلاميذ مما تقدمه هذه المدارس ذات الجودة العالية.

واستكملت إنجلترا حركة استقلال مدارسها وتدعيم الإدارة الذاتية لها؛ بصدور قانون الإصلاح التعليمى عام ١٩٨٨م، والذى

منح المدرسة مزيداً من الحرية والمرونة فى اختيار مقرراتها الدراسية وتعيين معلميها وتدريبهم وتنفيذ مشروعاتها المختلفة، وقصر مهمة السلطات المحلية على التوجيه (فقط)، ودون التدخل فى الأمور التنفيذية للمدرسة. هذا بجانب تأسيس إدارة المدارس كصيغة جديدة للمسئولية المحلية، وهو جهاز تشريعى يقوم بدعم المدارس وتسيير حركة إصلاحها وإعادة هيكلتها وتبادل الآراء والمقترحات بين المتخصصين وعامة الشعب وتوثيق الصلة والتعاون بين الأسرة والمدرسة.

وكان طبيعياً بعد صدور قانون الإصلاح التعليمى عام ١٩٨٨م، وقانون التعليم الصادر عام١٩٩٢م، أن يعقب ذلك وضع المدرسة بكافة العاملين فيها تحت المراقبة الشعبية، حيث رأى خالد قدرى(١٩٩٩م) أن " المناخ المتحرر الذى كفل للمدرسة حرية الحركة والانطلاق، استتبعة بالضرورة تحديد للمسئوليات والمساءلة، وذلك لضمان الحصول على مخرجات تعليمية تتميز بالجودة العالية، ومن ثم ارتبط مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة فى إنجلترا بمفهوم المساءلة *Accountability* التعليمية".

وكان *Rosalind, L (1997)* قد أكد - من قبله - على أن قانون الإصلاح التعليمى قد انتهج استراتيجية ديمقراطية للإصلاح

التربوى بشكل عام، ربطت بين الأهداف القومية والمناهج الدراسية ونظم الامتحانات واختيار التلاميذ للمدارس وفق صيغ جديدة وجريئة للاستقلالية المدرسية، فبعد أن كانت المدارس مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالسلطات التعليمية المحلية، أصبحت (الآن) تعمل تحت نظام إدارى جديد، عرف باسم (الإدارة المحلية للمدارس) *Local Management of School (LMS)* .

لقد كان الابتهاج بظهور المدارس محلية الإدارة، رد فعل طبيعى لتعهد هذه المدارس بتزويد تلاميذها بالمعرفة والفهم كضرورة لتحقيق النجاح الكامل؛ تلبية لرغبة الآباء والقوى المجتمعية المتعددة. ويمكن تحديد المعالم الرئيسة للإدارة المحلية للمدارس – للإدارة الذاتية للمدارس – على صعيد المجتمع البريطانى من خلال:

أ) أهداف الإدارة الذاتية المحلية للمدارس.

ظهرت الإدارة المحلية – الذاتية – للمدارس فى إنجلترا كحركة ممن حركات التحول فى نمط إدارة المدارس فى بريطانيا عموماً، وذلك على إثر مبادرات سياسية انطلقت منذ ما يزيد عن عشرين عاماً، وكانت تتبنى العلاقات الفردية مع خدمات الدولة فى مجالات متعددة كالصحة والإسكان والتعليم، وقد نظمت هذه

العلاقات فى إطار التحول من سلطات المنتجين إلى الزبائن المستهلكين وبنمط جديد من المساءلة.

وحيال ذلك رأى كل من: *Raab, Charles, D. et. al. (1997)* ، *Sally, P. & Whitty, G.(2003)* أن الإدارة المحلية – الذاتية – فى إنجلترا تسعى لترسيخ صيغة جديدة فى إطار التعليم من خلال أدوار محددة وعلاقات عبر مختلف الفئات ذات العلاقة وهى: السلطة المركزية والسلطات التعليمية المحلية والمدارس والمعلمين والأباء والتلاميذ، وذلك لتقليل التأثير الإدارى والمالى والسياسى من جانب السلطات التعليمية المحلية على المدارس، وجعل المدارس أكثر استجابة لرغبات الآباء (كزبائن) يتلقى أبنائهم الخدمة التعليمية، بجانب تحطيم الرقابة البيروقراطية على التعليم، والتحول بصنع القرار إلى المدرسة:

وقد بدأ تطبيق الإدارة المحلية – الذائبة – للمدارس فى إنجلترا عام ١٩٩٠م ، واستهدفت الحكومة من وراء ذلك تحقيق الأهداف التالية:

- ❀**دعم وتعزيز سلطات الآباء فى مجلس إدارة المدرسة على حساب السلطات التعليمية المحلية.**
- ❀**توزيع أكثر عدالة لأموال الحكومة المقدمة للمدارس.**
- ❀**تحسين كفاءة استخدام الموارد فى الخدمة التعليمية والتخطيط لحسن استخدامها.**
- ❀**تحسين نظام المساءلة التعليمية حول استخدام موارد المدرسة.**

❀تحسين جودة التدريس والتعليم والتخطيط لتطوير العمليات التعليمية.

❀التنمية المهنية للمعلمين ومراجعة الأوضاع الحالية للمدرسة.

ب) تنظيم وإدارة المدارس ذاتية الإدارة .

فبعد حركة إصلاح التعليم *Educational Reform Act* عام ١٩٨٨م ، تم إعادة هيكله النظام التعليمى فى إنجلترا وفق قانون عام ١٩٩٢م فشملت التغيرات كافة المستويات، فضلاً عن تطبيق المنهج الوطنى والتقييم *The National Curriculum and Assessment* التى تم الإشراف عليه من قبل مجلس المنهج الوطنى *The National Curriculum Council (NCC)* ومجلس الامتحانات المدرسية والتقييم *The School Examination and Assessment council (SEAC)* والذى تم إدماجها (معاً) عام ١٩٩٣م بتشكيل منهج المدرسة وهيئة التقييم *The School curriculum and Assessment Authority (SCAA)* .

وبينما حدد قانون ١٩٩٣م مبادئ التنوع والحكم الذاتى المتميز والمؤسسى، وفرض تغييرات رئيسة على نظام الإشراف التعليمى، ضماناً لتحسين معايير التنوع؛ فإن ذلك أتاح الفرصة لمشاركة الإدارة المحلية فى العملية التعليمية بالمدارس *Local*

Management of schools (LMS) ، فنالت المدارس قرابة ٩٠% من أموالها على أساس تعداد تلاميذها، كما منحت المدارس فرصة إجازة (رخصة) التقدم لتغير شخصيتها بين الاستقلالية والذاتية فى الإدارة.

وتتنوع المدارس ذاتية الإدارة بين النمط النهارى والنمط الداخلى الذى يهيئ الفرصة لإقامة داخلية كاملة للتلاميذ بها، ويتم إدارة كل مدرسة من خلال مجلس إدارة يتكون من : الرئيس ونائب الرئيس وعشرين عضواً يختارون – بشكل أساسى – من بين المتخصصين وخريجى المدرسة، ويكون مجلس الإدارة مسئولاً عن تعيين المدير وله رأى رئيس فى تعيين موظفى المدرسة الآخرين.

وأحياناً يساعد المدير وكيلين: أحدهما للشئون الأكاديمية والثانى لشئون التلاميذ ورعايتهم، ولكل مدرسة معاون يتعامل مع السجلات والملفات بأنماطها المختلفة ويهتم بإجراءات القبول، وأمين للصندوق للشئون المالية للمدرسة، وبكل مدرسة ذاتية الإدارة ممرضة مؤهله مقيمة تنهض بمسئولية الاستشارات والمعالجة الطبية.

وتتمتع المدارس ذاتية الإدارة بمناخ إدارى تسوده الحرية والمرونة ويمكن من خلاله تنظيم أعمالها بما يكفل انطلاقاً وفعاليتها فى العمل، ومن ثم فإن نجاح أو فشل تلك الذاتية الإدارية يقع على عاتق المعلمين والإداريين والآباء والمعاونين.

ج) نظام القبول وخطة الدراسة.

مع التباين الواضح فى الإجراءات القبول والقيد بين المدارس ذاتية الإدارة، إلا أن القاسم المشترك لما يتم القبول وفقاً له يتحدد من قبل غالبية هذه المدارس والتى تعتمد على شئونها المالية على ما يدفعه أولياء الأمور وأفراد ومؤسسات المجتمع من مصروفات، مع مراعاة إلزامية التعليم لجميع التلاميذ من الفئة العمرية (٥-١٦) عام، بينما تضع العديد من المدارس اختبارات ذات درجة عالية من الصعوبة للقبول والقيد بها، هذا بجانب إجراء مجلس إدارة المدرسة مقابلات دورية وبانتظام مع تلاميذ المدرسة لواجهة كل منهم بتقرير لكل من: مدير المدرسة ومعلم الفصل بعد الإطلاع عليهما.

وينقسم العام الأكاديمى إلى ثلاثة فصول دراسية هى : الفصل الخريفى *Autumn Term* ويبدأ من أول سبتمبر إلى منتصف ديسمبر، الفصل الربيعى *Spring Term* ويبدأ من أول يناير إلى أواخر مارس، والفصل الصيفى *Summer Term* ويبدأ من

منتصف أواخر إبريل إلى منتصف يوليه. هذا وينتصف كل فصل دراسى باستراحة لمدة أسبوع واحد تسمى منتصف الفصل، وتكون عادة فى نهاية أكتوبر ومنتصف فبراير ونهاية مايو.

وسعياً للارتقاء بالمستوى الفعلى والثقافى والأخلاقى والروحى للتلاميذ فقد تم تصميم المنهج الوطنى وتقيمه باستمرار، مع توصية (مجلس المنهج الوطنى) بضرورة تعليم خمس موضوعات بجانب محتوى المناهج المتفق عليها ، على أن تكون دراستها غير إلزامية وهى: التربية الصحية، المواطنة ، الوعى الاقتصادى، التربية البيئية والتعليم للمستقبل.

د) التفتيش والاختبارات والتمويل .

تخضع كافة مجالس المدارس ذاتية الإدارة للتفتيش الصارم من قبل مفتشيها والذين يعلمون مباشرة مع مكتب المعايير التربوية وقسم التعليم والمهارات *The Department For Education and Skills (DES)* هذا بجانب منطقة تفتيش جلاله *Her Majesty's Inspection (HMI)* ويتم تبليغ نتائج التفتيش إلى قسم التعليم والمهارات بسرية، حيث أنه غير متاح لأولياء الأمور الإطلاع عليها.

ويعد مكتب المعايير التربوية *Office for standards in Education* مؤسسة حكومية غير تابعة لوزارة التربية والتعليم، يرأسها المفتش العام للمدارس فى إنجلترا بتكليف من الملكة. وتعتبر هذه الهيئة مستقلة عن وزارة التعليم رغم أنها تعمل معها عن قرب، وتتولى بعض أمور التفتيش بأمر وزير التعليم، وتتيح هذه الاستقلالية التفتيش على الأمور المتعلقة بالتعليم وفقاً للمعايير التى تعلنها وزارة التربية والتعليم وترفع تقارير عنها بدون أى تحيز، ومن ثم تتسم تلك التقارير وبالثقة والشمول والعلانية.

وهكذا يسهم التقرير والملخص المعلنان من قبل (*OFSTED*) فى وقوف كل من: المسئولين وأولياء الأمور والمجتمع بمؤسساته وأفراده، على مستوى جودة التعليم بالمدرسة، وعما إذا كان التلاميذ يحققون الإنجاز المطلوب أم لا، كما تمثل الملاحظات التى يبديها أعضاء فريق التفتيش مقياساً للملاحظة يساعد المدرسة فى تحقيق التحسين واستمرارية التجويد.

وتتباين أنظمة الاختبارات بين المدارس ذاتية الإدارة، فبينما تميل بعض المدارس ذاتية الإدارة فى اسكتلندا إلى تطبيق

الاختبارات الإنجليزية، يميل بعضها الآخر والمدارس النهارية منها إلى تبنى النظام الاسكتلندى فى الاختبارات.

ويتم تمويل هذه المدارس من خلال المساهمات الخاصة من قبل هيئات ومؤسسات المجتمع بجانب المصروفات الدراسية التى يدفعها التلاميذ كما توفر العديد من المدارس ذاتية الإدارة (بأنماطها) منهجاً لجذب التلاميذ البارزين أو المبدعين إلى الدراسة بها ويتم مكافأتهم (دوماً) ، بعد اجتيازهم لعدد من الاختبارات التنافسية فى الجدارة الأكاديمية، وتتفاوت هذه المنح من قيمتها وإن كانت فى الغالب ما تغطى ٥٠% فقط من قيمة المصروفات .

وعلى ضوء الصلاحيات التى تمتعت بها المدارس ذاتية الإدارة فى المملكة المتحدة، كان من الطبيعى أن يطبق مبدأ المساءلة على جميع جوانب المنظومة التعليمية – مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، فالمناخ المتحرر الذى كفل لهذه المدارس استتبعه بالضرورة وضعها تحت مجهر المراقبة الجماهيرية، وذلك بتحديد المسئوليات والمساءلة من قبل أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى ومؤسساته من خلال نمطين للمساءلة: (الأول) على مستوى الفرد لتحديد مدى اتساق أدائه مع توقعات معينة عن

دورة الخاص، (الثانى) على مستوى المدرسة للتأكد من مدى تحقيق هذه المدارس لأهدافها.

ثالثا: النموذج النيوزيلندى:

نيوزيلندا دولة ديمقراطية برلمانية مثل بريطانيا،حيث تترك ملكة نيوزيلندا السلطة التنفيذية للوزارة برئاسة رئيس الوزراء. وقد تعهد زعماؤها بنظام اقتصادى مسيطر عليه باعتدال وبنظام رفاهية اجتماعية شاملة منذ ثلاثينيات القرن العشرين. والحزبين الرئيسين هما: حزب العمال – الذى حقق معظم الرفاهية الاجتماعية للمجتمع النيوزيلندى - والحزب الوطنى – الذى يفضل المبادرات الشخصية والعمل الحر.

وفى عام ١٩٨٩م شرعت نيوزيلندا - وبجهود طموحة – فى القضاء على مركزية السيادة على نظام المدارس الحكومية، فطبقا لخطة عرفت باسم " إصلاحات مدارس الغد " قام البرلمان النيوزيلندى بإلغاء " إدارة التعليم " التى تولت الإشراف على مدارس الدولة لعقود طويلة، وخولت السلطات الإدارية بالمدارس الابتدائية والثانوية والبالغ عددها - آنذاك – (٢٧٠٠)مدرسة إلى

مجالس أمناء يختارهم ويشرف عليهم أولياء أمور التلاميذ فى كل مدرسة.

ومع استمرار الحكومة المركزية فى تمويل المدارس والتفاوض بشأن عقود عمل المعلمين بالمدارس الحكومية من خلال وزارة جديدة للتعليم تدور مسئوليتها حول السياسات وليس السلطات الإدارية. وفى قلب هذه الإصلاحات كان هناك نظام جديد لمساءلة المدارس أمام الرأى العام. ويمكن الوقوف على أهم معالم تطبيق مدخل الإدارة الذاتية على صعيد المدارس النيوزيلندية من خلال:

١) الموجهات العامة وراء تطبيق الإدارة الذاتية بالمدارس الابتدائية .

فى عام ١٩٨٧م أنشأ حزب العمل - الحزب الحاكم آنذاك – مجموعة عمل لمراجعة إدارة التعليم، وانطلقت نيوزيلندا بهذه المجموعة للقضاء على مركزية السيادة على المدارس، وذلك باقتراح هيكل لنظام تعليم لامركزى، وكان على رأس هذه المجموعة رجل الأعمال *Brian Picot* الذى كان ينهض - من خلال مجموعة العمل – بالأعمال الموكولة إليها فى إطار مجموعتين من القوى: الأولى أطلق عليها التيار الديمقراطية الشعبى، الثانية أطلق عليها التيار الإدارى – التجارى –.

وجاء الانتقال نحو الإدارة الذاتية للمدارس – كجزء من إصلاحات مدارس الغد – متمشياً مع مشاركة المجتمع فى إدارة المدارس، حيث خلق النيوزيلنديون لأنفسهم مجتمعاً يعلى من قيم المساواة ويشجع المشاركة المجتمعية فى المؤسسات الاجتماعية والسياسية. فكل مدرسة ابتدائية لها لجنة مدرسية مجتمعاً منتخبة تتكون من خمسة إلى تسعة أعضاء من المجتمع المحلى، يناط بها مهمة صيانة منشآت المدرسة، ودفع راتب الناظر وتنظيم أنشطة محلية لتنمية الموارد وتنظيم أنشطة تطوعية لأولياء.

وبالرغم مما أتيح لأفراد المجتمع وأولياء الأمور من دور واضح فى السياسة التعليمية؛ إلا أن الضغوط المجتمعية بدأت

تتزايد فى اتجاه توفير مشاركة أكبر لأولياء الأمور فى إدارة المدارس؛ ضماناً لمنح المدارس المحلية مزيداً من الاستقلال الإدارى، ودعماً للمزيد من علاقات العمل بين هذه المدارس ومجتمعاتها؛ فلم يغفل أعضاء مجموعة *Brain Picot* تكرار المناداة بوجوب مشاركة أكبر لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى ومؤسساته فى إدارة المدارس .

وبينما رأى مؤيدو (الاتجاه الديمقراطى الشعبى) فى اللامركزية وسيلة لتفعيل دور المجتمع بشكل أكبر فى إدارة مدارسها، رأها (أنصار الاتجاه الإدارى التجارى) وسيلة لتحسين التدريس والتعلم عن طريق جعل القرارات تتخذ فى نقطة أقرب لمكان تنفيذها؛ ضماناً لإدارة التعليم بفاعلية أو الإدارة من أجل التميز، حيث أكد أنصار هذا الاتجاه على أن إصلاح النظام التعليمى الحالى لن يكف لإنجاز التحسينات المطلوبة حالياً، لذا فقد آن الأوان لإحداث تغيير جذرى ضماناً لتحقيق القرب المكانى والزمانى بين نقطة اتخاذ القرارات ومكان تنفيذها المدرسة.

ومع تأكيد لجنة *Picot* ومجموعة عمله على اللامركزية والذاتية، سبيلاً لضمان المشاركة المجتمعية الفعالة فى إدارة المدرسة، إلا أنهم لم يعارضوا وجود نظام تعليمى حكومى شديد

المركزية؛ فقد كانت الإدارة الفعالة للمدارس هى الهدف، وكانوا مؤمنين بأن سبيلها الأنسب هو إحالة أكبر كم ممكن من القرارات الإدارية إلى المستوى الذى يتم فيه التدريس والتعلم، وحيال ذلك فقد أشار *Ken, Rae, (1997)* إلى أن أهم التوصيات التى تضمنها تقرير لجنة *Picot* عام ١٩٩٠م تمثلت فى:

- **يقوم الآباء وأولياء أمور التلاميذ بانتخاب أعضاء مجلس إدارة المدرسة ذاتية الإدارة، وينهض مجلس إدارة المدرسة بمسئولية تعيين المعلمين والمعاونين والعاملين.**
- **زيادة حجم التمويل المقيم للمجالس المدرسية المدارة ذاتيا وذلك للتصرف فى الميزانية فى ضوء توصيات المدير – باعتباره عضواً فى هذا المجلس- .**
- **توسيع مسئولية مجلس إدارة المدرسة ومنحه مسئولية استمرار الأعمال الرأسمالية الصغيرة، لدعم نشاط المدرسة.**
- **تخويل السلطة الكاملة للمدرسة فى الإشراف على هيئة العاملين بها، والقيام بأدوار الإرشاد المهنى وجدول أعمال المدرسة والتنسيق بين المدرسة والسلطات التعليمية المحلية فى إطار السياسة العامة للتعليم.**
- **التأكيد على الجودة الشاملة فى التعليم من خلال فريق من الإدارة التعليمية مهمته قياس الإنجازات التعليمية والإدارية للمدارس، من خلال المتابعة والزيارات الميدانية للمدارس كل عامين.**

لقد أدى تراكم الأدوار التى لعبتها مختلف التيارات التى أسهمت فى خلق (مدارس الغد) إلى خلق نظام سيادة مدرسية

حر ومحكم، وفى ظل هذا النظام تكون أهداف ومهام المدارس واضحة - محكمة – ويكون للمدارس نصيب كبير من المسئولية والسلطة المناسبة لها فى الإدارة – درجة الحرية -، وتكون المدارس مسئولة عن النتائج أمام المراكز.

بيد أن إدوارد ب ، وهيلين ف (٢٠٠١) رأى أن مثل هذا النظام لم يكن متوافقاً مع مبدأ السيادة الذاتية الذى تم تبنيه عام ١٩٨٩م ، حيث كانت هناك حاجة لمساءلة المدارس ذاتية الإدارة، ليس عن طريق التدخل المباشر من ممثلى السلطات، ولكن من خلال نظام أخر بديل قائم على قاعدة (المساءلة مقابل الحرية، الذاتية).

وهكذا تشير الموجهات العامة وراء تطبيق نيوزيلندا لمدخل الإدارة الذاتية فى مدارسها، إلى أن عملية منح المدرسة حرية الإدارة الذاتية يقابله: تقديم ميثاق يتضمن فلسفة وأهداف المدرسة، مع تقديم تقرير سنوى للبرلمان النيوزيلندى يتضمن تفصيلاً بالنواحى المالية، للتحقق من أن مخرجات المدرسة قد التى تم تمويلها قد تحققت فى شكلها الكمى والكيفى المتفق عليه، هذا بجانب خضوع المدارس ذاتية الإدارة لمراجعات خارجية *External Checks*متواصلة من قبل السلطات النيوزيلندية المختصة ووحدة

الفحص الأكاديمى ومع ذلك فقد أتاحت الإدارة الذاتية للمدارس فرص النهوض بحل العديد من مشكلاتها، على نحو مستقل ودون التدخل من جانب سلطات التعليم المحلية، بالإضافة إلى اتخاذ الإجراءات السريعة لتوطيد الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلى المحيط بها من خلال الأنشطة المدرسية والمجالس المدرسية.

ب- المناخ السائد فى المدارس ذاتية الإدارة.

عندما تولت *Judith Aitcon* مكتب متابعة مستوى التعليم؛ جاءت أولى التغيرات التى أدخلتها ممثلة فى نشر تقارير المكتب للجمهور، وتشجيع الصحف المحلية والتليفزيونية على نشرها، لذا فقد كان حصول المدرسة على تقارير إيجابية يمنح كافة العاملين فيها – مديراً، وناظراً ومعلمين وإداريين – ميزات كبيرة يصاحبها ويترتب عليها تزايد إقبال أولياء الأمور واجتذاب تلاميذهم إليها.

وفى ظل إدارة *Judith Aitcon* استطاع مكتب متابعة مستوى التعليم أن يخلق لنفسه دور المقدم للمعلومات التى تساعد المدارس على أداء عملها بشكل أكثر فعالية، حيث جمع أعضاء كل مكتب الاستنتاجات التى استخلصوها من خلال التقارير الصادرة عن كل مدرسة حول نمط سير العمل فيها وما يصلح وما لا يصلح من ممارسات عمل بكل مدرسة، وأصدروا تقاريراً دورية موجهة

لمديرى المدارس والمعلمين وأعضاء مجالس الأمناء، كما أصدروا تقاريراً مماثلة موجهة لأولياء الأمور. وركزت تقارير أخرى على المسائل العامة المتعلقة بالتدريس والتعليم، وقد كانت هذه التقارير موضع اهتمام وإقبال الكثير من المعلمين، كما أثارت مناقشات عديدة مفيدة حول العديد من المسائل على صعيد مدارس المرحلة الابتدائية.

ونظراً للطبيعة العلنية لنظام المتابعة الذى يقوم به المكتب ، أصبح من الواضح أن العديد من المدارس فى نيوزيلندا تنتهج الإدارة الذاتية مدخلاً وطريقة لتيسير العمل بها، إلا أن المفهوم النيوزيلندى للإدارة الذاتية للمدرسة ولامركزيتها، لم يكن يولى سوى القليل من الاهتمام لمسألة دعم المدارس الضعيفة، مما دفع مكتب متابعة التعليم – خلال أحد التقارير الصادرة عنه – إلى أن يوصى وزارة التعليم بضرورة إنشاء مجموعة لمساعدة ودعم المدارس عند الحاجة لتحسين الإدارة وضمان توفير التعليم الفعال.

ولعل أحد الدروس المستفادة من جراء مناخ عمل المدارس ذاتية الإدارية فى نيوزيلندا يتمثل فى أن الدورين – المتابعة الخارجية، ودعم المدارس – على نفس القدر من الأهمية، وأن المؤسسات التعليمية يجب أن تكون فى وضع يسمح لها بالوفاء

بالدورين (معاً)؛ فبينما يقع على عاتق المؤسسة الحكومية المسئولية المباشرة عن القيام بدور المتابعة، فإن أدوار الدعم يمكن أن تنهض بها هيئة خارجية أو أكثر، سواء كانت لا تهدف للربح أو تهدف له. وفى كل، فعلى الحكومة مسئولية ضمان توفير هذا الدعم لجميع المدارس.

ج) تنظيم وإدارة المدارس ذاتية الإدارة .

يتكون سلم التعليم فى نيوزيلندا من ثلاث مراحل جاءت على الترتيب ممثلة فى : مرحلة ما قبل المدرسة، ومرحلة المدرسة الابتدائية، ومرحلة المدرسة الثانوية. وقد تم تنظيمها إدارياً على النحو التالى:

- **مرحلة ما قبل المدرسة ""Pre school وتضم الأطفال فى الفترة العمرية (٤ – ٦) سنوات ومعظم هذه المدارس لديها معلمين متخصصين فى الموضوعات والمشروعات التعليمية والتدريبية لهذه المرحلة، ومع تزايد أعـداد المـدارس ذاتية الإدارة لتلك المرحلة، إلا أنه عادة ما يكون ولى الأمر غير ملزم بإرسـال طفله إليها.**

- **مرحلة المدرسة الابتدائية Primary school ومدة الدراسة ثمانى سـنوات تتضمن الصفوف من (١ – ٨) وتقبل أطفال المرحلة العمرية (٥ –١٢) سنة والاسم التقليدى لها هو المدرسة الإعداديـة Preparatory School ، وفى الغالب يستبدل بالمدرسة الأساسية Primary School كما هو شائع فى إنجلترا. وهذه المدارس متميزة بتشكيله واسعة فى أسـاليب التعلـيم والـتعلم،**

وتطمح لأقصى حد لمستوى الكتابة والقراءة والحساب والتفكيـر و الرياضـية والمهارات الثقافية والاجتماعية، وتسمح بعض المدارس الابتدائية بقبول الأطفال فى سن (٤ أو ٥) سنوات إلى (٨) سنوات.

- **مرحلة المدرسة الثانوية Secondary School وتتضمن الصفوف من (٩ – ١٢) بمدة دراسة أربع سنوات، وتقبل المرحلة العمرية (١٣ – ١٨) عامـاً، وتستهدف الاهتمام الشخصى والتركيز على الموهبة والإفادة القصـوى منهـا، بالإضافة إلى التميز الأكاديمى الذى يدعم بواسطة برنامج منهجى من المجتمـع المحلى.**

وثمة ثلاثة أنماط أخرى للمدارس هى: مدارس مشتركة *Composite School* وتقبل التلاميذ من مستويات عمريه مختلفة – ابتدائية وثانوية - ، ومدارس خارجية (نهارية) وأخرى داخلية *Day and Boarding school*، حيث توجد بعض المدارس النهارية (الخارجية) والبعض الآخر مدارس داخلية يتوفر بداخلها تسهيلات وإمكانيات الإقامة بها، ومدارس وحيده الجنس والمدارس المختلطة *Single sex and Go - Educational School* حيث يختار أولياء – بناء على موقع المدرسة وعوامل مجتمعية أخرى – الوضع الملائم الذى يلبى حاجات الأبناء وتفعيلاتهم

د) التمويل والتفتيش والمراجعة .

تتمثل مصادر تمويل المدارس ذاتية الإدارة فى مصدرين رئيسين

أولهما: التمويل الحكومى. ويبدو ومتمثلاً فيما تقدمه الحكومة لهذه المدارس من أموال دافعى الضرائب التى بلغت حوالى ٨٠ مليون دولار بنسبة ٥٦% من مقدار التمويل، حيث تعد هذه المدارس موضع اهتمام وزارة التعليم بنيوزيلندا.

وثانيهما : المصروفات الدراسية. والتى تتفاوت فيما بين المدارس، فمصروفات المدارس الثانوية أعلى من المدارس الابتدائية، وتزيد مصروفات التلاميذ بزيادة سنوات الدراسة، بالإضافة إلى تكاليف الإقامة الداخلية، وتتراوح هذه المصروفات بين ٢٩٤٠ – ٨١٠٠ دولار للمدارس الابتدائية، وللمدارس الثانوية تتراوح بين ٥٦٤٠ – ٩٤٣٠ دولار سنوياً. هذا بالإضافة إلى ضريبة مبيعات وخدمات *Goods and Services Taxes, (GST)*.

هذا وتوفر بعض المدارس ذاتية الإدارة منحاً دراسية للتلاميذ المتفوقين أكاديمياً أو ثقافياً أو رياضياً، بالإضافة إلى معونات مالية تقدم عادة من المدرسة لأولياء الأمور للمساعدة فى دفع

المصروفات، كما توفر بعض المدارس نظام دفع المصروفات بالتقسيط على مدار العام الدراسى، تيسيراً على الآباء ويساهم المديرون والمعلمون الأعضاء فى اتحاد مدارس نيوزيلندا بخبراتهم وتجاربهم فى قطاع التعليم الرحب؛ إيماناً منهم بأن المتابعة الشاملة (وحدها) لن تضمن أن تقدم المدارس ذاتية الإدارة نوعية جديدة من التعليم، وإنما يتطلب ضمان نوعية جيدة وفعالة من التعليم (أيضا) عوناً ودعماً مجتمعياً وإدارياً مناسبين لهذه المدارس.

وبصدد نظام التفتيش والمراجعة بالمدارس ذاتية الإدارة، فقد تضمنت المادة ١٨ من الوثيقة الإصلاحية للتعليم بنيوزيلندا والصادرة فى يونيو عام ١٩٩٣م: " إنشاء مكتب لمراجعة الخدمات التعليمية وفق الشروط التى يضعها المكتب بنفسه". وميزت ذات المادة السابقة بين السلطات المنوطة لكل من المكتب الخاص بمراجعة التعليم، وبين الوظائف التنظيمية والعملية لوزير التعليم، ولعل أبرز مسئوليات مكتب التفتيش والمراجعة كما حددتها المادة ١٨ تتمثل فى:

- **مراجعة وتقويم أداء المؤسسات التعليمية فى إطار الأسس العامة للسياسة التعليمية الموضوعة، ومتابعة تنفيذ السياسة التعليمية بشكل فعال على المستوى القومى والمحلى.**

- مراجعة أعمال القائمين على التفتيش ومراقبة أعمال المدارس؛ ضماناً للجودة وتلافى جوانب القصور فى العملية التعليمية.
- التأكيد على ارتفاع المستوى التحصيلى والعلمى للتلاميذ من خلال التقويمات الدولية فى علوم المستقبل، ومقارنة أداء التلاميذ بأقرانهم من دول أخرى، وإرجاع أثر التقويم الإيجابى أو السلبى لجودة خدمات التدريس ونظم الإدارة المتبعة داخل المدارس ذاتية الإدارة.
- إعداد تقارير توضيحية لمستوى الأداء العام لكل مدرسة، من حيث مستوى جودة مخرجاتها التعليمية ومدى إسهام مديرى تلك المدارس فى تحقيق نوعية المخرجات المطلوبة. مع التأكيد على تفعيل المساءلة التعليمية؛ منعاً لتدهور مستوى الأداء فى المدارس والعمل على تقويم الآثار السلبية أولاً بأول.



فقد تضمن الفصل الثانى أهم نماذج تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة فى كلٍّ من : الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة ونيوزيلندا، مع التركيز على المعالم الرئيسة التالية: المناخ السائد فى المدارس ذاتية الإدارة وأهم أهدافها، وآليات تنظيم وإدارة تلك المدارس، بجانب نظام القبول بالمدارس ذاتية الإدارة وخطة الدراسة والتفتيش والاختبارات المدرسية ومصادر تمويلها.

وباستقراء أهم المعالم الرئيسة لأبرز نماذج تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة فى الدول الثلاث السابقة؛ أمكن إدراك الحقائق التالية:

❀ **إن التحول إلى الذاتية فى إدارة المدرسة، يخلق فرصاً أكثر للمشاركة المجتمعية، ويدعم التجاوب بين المدرسة والمجتمع المحلى المحيط بها – من ناحية – ويمنح المدرسة قدراً من الحرية فى توظيف مدخلاتها بما يتفق وظروف المجتمع المحلى المحيط بها، ويهيئ البيئة التعليمية للتكيف مع هذه الظروف – من ناحية أخرى – ، كما يزيد من فاعلية المدرسة ومستوى جودة العملية التعليمية بها وذلك إثر تعزيز المساءلة والشفافية وتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية فى مجالس المدرسة. كل هذا شريطة تفعيل المبادئ والأسس الخمس الواجب مراعاتها لضمان إدارة ذاتية فعالة للمدرسة أولاً وهى: المشاركة المجتمعية، لامركزية السلطة والمساءلة عن النتائج، وتحسين ظروف تعليم التلاميذ وتحقيق التنمية المهنية المستدامة لمعلمهم.**

❀ إن التوجه نحو الذاتية لإدارة المدرسة، يتطلب تطوير أساليب التفاعل والأنماط الإدارية، لتخرج بعيداً عن النظم البيروقراطية التى تحد من الفعالية، حيث ينظر للإدارة الذاتية فى العمل التعليمى باعتبارها مدخلاً يعزز الحكم الذاتى لأعضاء مجلس إدارة المدرسة، ويأخذ بالرؤية الشاملة فى: تحسين وتجويد العمل التعليمى، وتنفيذ الإشراف الطلابى، ومشاركة أولياء الأمور فى وضع سياسة المدرسة التعليمية فى ظل مناخ من الثقة والديمقراطية والشفافية والمساءلة التعليمية التى تمتد لتشمل (حتى) مستوى تحصيل التلميذ وأداء المعلم داخل المدرسة.

❀ أنه لضمان إدارة ذاتية فعالة للمدرسة، يجب أن يترك للمدارس (الفردية والاستقلالية) لوضع نظام للانضباط قوامه صياغة قواعد الانضباط الفعالة بصورة مبسطة وعملية (افعل، لا تفعل) ويتطلب ذلك : مشاركة الآباء وممثلى المجتمع والتلاميذ فى صياغة هذه القواعد، وتشجيعهم على تفعيلها، ودعم الإدارة التعليمية لهذا النظام بما تقدمه للمدرسة من تيسيرات وتسهيلات ، مع تأكيد مجلس إدارة المدرسة على ضرورة استمرارية دعم ومساندة قواعد الانضباط من قبل الهيئة التدريسية وكافة العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور وأفراد المجتمع ومؤسساته.

❀ إن الإدارة الذاتية للمدرسة تشجع الآباء على تخطيط مستقبل أبنائهم، وذلك بما تمنحه للآباء من حرية فى تعليم هؤلاء الأبناء بالمدرسة التى يريدونها دون التقيد بالتوزيع الجغرافى المتبع وبما تتضمنه من مرونة إدارية تتيح العديد من الاقتراحات لدعم وتقوية آليات عمليات تقييم القدرات التحصيلية للتلاميذ من التعليم بالمدارس الأكثر شعبية، وثقة لدى الآباء، وبالتالى يتزايد الإقبال عليها.

❀ أصبح ينظر للمشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية باعتبارها إحدى المنطلقات الرئيسة لضمان الفعالية الحقيقية للمدرسة، خاصة وأنها تتمركز حول: الشعور

المشترك بالهدف، والاهتمام المتبادل والتعاون فى تخطيط البرامج وتجويد التعليم بجانب الدعم المتبادل والمشاركة فى الإدارة، وصنع القرارات والمساءلة عن الأفعال، فى ظل تمركز دور السلطات التعليمية المحلية حول متابعة أعمال المدارس والتحقق من قيامها بدورها، وذلك من خلال مؤشرات للأداء تستعين بها وهى: زيارات المفتشين، وقياس مؤشرات الأداء المدرسى، والتقارير الدورية المنتظمة.

❀ أن التقويم الذاتى للمدرسة – فى ظل مدخل الإدارة الذاتية – يمكن السلطات المحلية التعليمية من : التعمق داخل المدرسة، ومتابعة النتائج بصورة مستمرة ومنتظمة، وبناء جهة نظر مستقبلية عن كيفية أداء مدرستهم، ومن ثم تيسر سبل تعزيز وتطوير العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلى. خاصة وأن عملية التقويم الذاتى لم تقتصر على تحديد مستوى التلاميذ، وإنما تعدت ذلك لتشمل مدى اتساع قاعدة المشاركة فى صناعة قرارات تحسين وتجويد المنظومة التعليمية بالمدرسة.

❀ أكد كل من **Sergiovanni, T. J (1990)** فى الولايات المتحدة الأمريكية، **Edward, B. Fisk, & Helen ,F.** فى إنجلترا **Ball, S. (1995) Gewirtz Ladd, (2000)** فى نيوزيلندا (أكدوا جميعاً) على حقيقة مؤداها " أن دعم الإدارة الذاتية الفعالة للمدرسة هو السبيل الأنسب للتغلب على المشكلات التعليمية على صعيد المدرسة؛ كما أن الفاعلية الإدارية لهذا المدخل : هى المفتاح الرئيس لتحسين وتجويد المدارس فى ظل تفعيل دور المجتمع فى إدارتها بشكل أفضل، ومن ثم الحرية فى اتخاذ القرارات التى تمكنها من النهوض بأدوارها بكفاءة وفعالية من خلال مناخ قوامه الشفافية والمساءلة أمام الرأى العام المجتمعى"

❀ اتجهت كل من نيوزيلندا وإنجلترا إلى تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة، سعياً لتحقيق الجودة الشاملة فى مجال التعليم. وقد جاء ذلك التوجه مسايراً للأوضاع

الاقتصادية والتكنولوجية التى سادت هاتين الدولتين فى الآونة الأخيرة، واستمراراً لحركات تطوير التعليم المدارس وتحسين الجوانب الكمية والكيفية فى مخرجاتها التعليمية وتحقيق التفوق والامتياز.

❀ اعتمدت كل من إنجلترا ونيوزيلندا ومعظم الولايات الأمريكية ، فى تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة على مبدأ (المشاركة) فى اتخاذ القرار من جانب جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية – مدير المدرسة، المعلمين، الأباء ، السلطات التعليمية المحلية ، التلاميذ – وذلك كأسس تنظيمى (للإدارة التشاركية) والتوجه الديمقراطى السائد فى ممارسات إدارة العليم فى هذه الدول بشكل عام، وكمتطلب أساس للوصول إلى قرار أفضل فى ضوء التحول من النمط الإدارى المركزى إلى النمط اللامركزى التى تشهده إدارة التعليم فى إنجلترا ونيوزيلندا.

❀ انتهى كل من **Peter, Allan (2001)** فى إنجلترا **Smith, R. & Clinton, J. (2001)** فى نيوزيلندا **Stevens, W. D. (2003)** فى الولايات المتحدة الأمريكية إلى حقيقة مؤداها " إن أهم أسس ومبادئ ضمان الجودة المدرسية تتمثل فى : وجود أهداف محددة وواضحة للمدرسة، وتوفر القيادة الإدارية الواعية والمناسبة لأداء المهام، وتوفير مدخلات جيدة، بجانب خلق بيئة مدرسية مشاركة ومشجعة على التطوير والتجويد ومدربه على آلياته، مع تنفيذ المهام والأعمال فى ضوء النظام المدرسى ككل، والوقاية وحل المشكلات الناتجة مباشرة فى ظل التوظيف الدقيق والذكى لتقنيات التعليم والتكنولوجيا التعليمية، ووجود قاعدة بيانات يمكن استخدامها بصورة دورية، وقياس جودة الأداء للتحقق الدورى المنتظم من مستوى التحصيل والتحسين المستمر. ولا يمكن تفعيل هذه الأسس وتلك المبادئ على صعيد المدرسة إلا فى ظل إدارة ذاتية استقلالية بها".

❀ تركز كل من إنجلترا ونيوزيلندا ومعظم الولايات المتحدة الأمريكية فى تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة على فكرة (التفويض المالى) التى تتيح للمدرسة

الحرية المطلقة فى استخدام وتوزيع وتوظيف الموارد المتاحة، وتـدبير شـئونها المالية وفقاً لحاجاتها الخاصة وظروفها البيئية المحلية، ونتيجة لكل ذلـك، فقـد حققت المدرسة فى هذه الدول مكاسب مادية ووفرت مصـادر تمويليـة محليـة إضافية مكنتها فى تحقيق الجودة التعليمية والدخول إلى المنافسة، مع اقتران ذلك الأمر بتفعيل المساءلة التعليمية للمدرسة بتلك الدول. وقد جاء هذا التوجـه فـى تمويل المدرسة متمشياً مع التوجه العام فى هذه الدول نحو اقتصاد السوق الحـر القائم على الجودة والمنافسة العالمية.

❀ **تهتم كل من إنجلترا ونيوزيلندا وبعض الولايات الأمريكية فى تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة بالبعد الفردى وإدارة الذات وإثرائها لكل من المعلم والتلميذ فـى إطار (عمل الفريق والمدرسة ككل)، ويتضح هذا الأمر فى الاهتمام ببرامج التنمية المهنية المستديمة للمعلم، والتمركز حول التلميذ وتجويـد مسـتواه (ومشـاركة الجميع) فى عمليات الإدارة واتخاذ القرار بالمدرسة.**

وإذا كان استقراء المعالم الرئيسة لنماذج تطبيق مدخل الذاتية للمدرسة فى كل من: الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة ونيوزيلندا قد وقف بالدراسة على تلك الحقائق – سالفة الذكر – إلا أن الاستقراء الدقيق لهذه الحقائق، يقف بناء على (مبدأ واحد رئيس) يمثل (القاسم المشترك الأعظم) بين الحقائق السابقة ألا وهو (المشاركة المجتمعية الفعالة). وقد جاء هذا المبدأ بألفاظ متقاربة (لفظاً) ومتفقه (معنى) من خلال تلك الحقائق على الترتيب: المشاركة المجتمعية والتجارب، أساليب التفاعل ومشاركة أولياء الأمور، مشاركة الآباء وممثلى المجتمع والتلاميذ، تشجيع الآباء

على حرية الاختيار، المشاركة المجتمعية فى العملية الاجتماعية، تعميق دور السلطات المحلية داخل مجالس المدرسة، تفعيل دور المجتمع بشكل أفضل فى إدارة المدرسة، خلق بيئة مدرسية مشجعة على المشاركة لضمان جودة المدرسة. فماذا عن الإطار المفاهيمى للمشاركة المجتمعية فى التعليم؟ وما أهم أطرافها؟ وماذا عن أبرز نماذج تطبيقها على صعيد دول العالم؟ وما موقع المشاركة المجتمعية الفعالة بين المعالم الرئيسة لتطوير التعليم الابتدائى بجمهورية مصر العربية؟ هذه هى موضوعات الفصول التالية.

الفصل الثالث

المشاركة المجتمعية فى التعليم

مقدمة.

أولاً: طبيعة المشاركة المجتمعية فى التعليم : المفاهيم – الأهداف – الأسس والمبادئ.

أ) مفهوم المشاركة المجتمعية.

ب) أهداف المشاركة المجتمعية فى التعليم.

ج) أسس ومبادئ ضمان تحقيق المشاركة المجتمعية فى التعليم لأهدافها.

ثانيا: أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم ومجالاتها.

أ) الأسرة.

ب) مؤسسات المجتمع المحلى.

ج) الجمعيات الأهلية.

ثالثا: موقع المشاركة بين معالم تطوير التعليم الابتدائى بجمهورية مصر العربية.

وبعد

الفصل الثالث

المشاركة المجتمعية فى التعليم

مقدمة:

يُنظر للمشاركة المجتمعية باعتبارها التعبير الصادق عن حق إنسانى أكدته وتؤكده كافة المواثيق والدساتير الدولية المرتبطة بحقوق الإنسان، والتى تؤكد على أن للإنسان الحق الكامل فى المشاركة فى قضايا مجتمعة عن طريق: إبداء الرأى وتقديم المعرفة للآخرين والاشتراك فى الشئون العامة لمجتمعة - بطريقة مباشرة أو غير مباشرة -، بجانب حقه فى المشاركة (بحرية) فى الحركة الثقافية والتعليمية لهذا المجتمع ؛ " فالمشاركة – كمبدأ إنسانى وديمقراطى – تمنح الإنسان الحق فى إخضاع كافة المسائل والموضوعات المؤثرة فى حياته وحياة مجتمعة للمناقشة وإبداء الرأى ".

وتُعد المشاركة المجتمعية أهم المرتكزات الأساسية لكافة التوجيهات والاستراتيجيات التنموية الفعَّالة، فالتنمية الحقيقية والجادة لا تقوم إلا على جهود المجتمع كله، وليس على جهود عدد قليل من أفراده؛ حيث تتيح الفرصة للمواطن لكى يباشر حقه فى صنع القرار المتعلق به وبمجتمعه، ومن ثُم يتعمق انتماؤه لهذا

المجتمع، كما أن المشاركة – بهذا المنهج- تصبح أداة لتحفيز الجماهير على المساهمة الاجتماعية المخططة والمنبعثة عن دوافع الإيثار والرغبة الحقيقة فى العطاء الواعى المتفهم لمغز، الأمر الذى يفجر الطاقات الإبداعية لدى أفراد المجتمع ويقودهم للبحث عن صيغ وأساليب جديدة ومتنوعة لبقاء مجتمعهم وتقدمه ودعم الجهود الحكومية فى هذا الاتجاه ؛ " فالمشاركة المجتمعية تنمى الشعور القومى بالانتماء وتقضى على مظاهر السلبية والاتكالية، وتُعد قيمة اجتماعية فى ذاتها"

والمشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية ليست عملية بسيطة ؛ إذ تتضمن خطوات وآليات تتسم بالشمولية والمرونة الكافية لقبول مبدأ تقاسم المسئولية والسلطة والموارد مع منظمات وهيئات المجتمع المحلى، لذا فالمشاركة هى أحد الآليات التى تعكس عملية إعادة صياغة العلاقات بين جميع المعنيين بالعملية التعليمية، وهى رؤية جديدة لتوزيع الأدوار بين مؤسسات التعليم وبين أفراد المجتمع أو بينها وبين المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص.

حيث رأى كل من رسمى عبد الملك ومنى صادق (٢٠٠٣) أن المشاركة المجتمعية تنطوى على عملية إعادة الهيكلة التنظيمية بين المستويات الإدارية فى وزارة التربية والتعليم بجانب ابتكار

الأشكال التنظيمية التى تربط بين وزارة التربية والتعليم من جهة وبين الجهات الحكومية المعنية لشئون التنمية الاجتماعية على مستوى المحافظات من الجهة الأخرى.

وبهذا يتماشى محور المشاركة المجتمعية مع محور اللامركزية ودعم السلطات المحلية للإدارة التعليمية، ومع محور تفعيل دور السلطات المحلية للمحافظات ودور المجتمع بمختلف فئاته وأفراده حتى يتحقق إصلاح التعليم وتطويره.

وإذا كان التعليم الجيد هو مسئولية كل فرد – كما عبر عن ذلك حسين كامل بهاء وزير التربية والتعليم السابق (٢٠٠٣م) – ؛ فإن الحرص على دعم وتقوية أواصر المشاركة بين إدارة المدرسة الابتدائية ـ باعتبارها الأساس ـ والأسرة وأفراد ومؤسسات المجتمع المحلى المحيط بها وجمعياته الأهلية ومجالسه المحلية قد أصبح ضرورة عصرية؛ ضماناً لشعور الجميع بان المدرسة الابتدائية امتداد طبيعى للأسرة، وأنها تسعى لتحقيق طموحات كل فرد بالمجتمع، فيسعى – هو الآخر – إلى إنجاح رسالتها؛ فيتابع المجتمع المحلى – بأفراده ومؤسساته الأهلية – ميزانية المدرسة ومشاريعها وينهض بمسئولية تمويل ما تحتاجه لتنفيذ برامجها وتفعيل أنشطتها، ويتعاون معها للحد مما يجابهها من مشكلات.

وفى هذا الصدد يرى رسمى عبد الملك ومنى صادق (٢٠٠٣م) أنّ شكل المدرسة الذى نرغب فيه، يتواجد: حيث يعمل التلاميذ بجد ويكونوا ناجحين أكاديمياً، فيشعروا بشعور طيب تجاه أنفسهم، وحيث يعمل المعلمون بحماس مع بعضهم ومع الإداريين وكافة العاملين بالمدرسة؛ فيشكلوا أطرافاً جديدة للوصول إلى جميع التلاميذ، وحيث يتعهد الأباء بالعمل مع المربين لتحقيق مهمة مشتركة، ويشارك المهتمون بالتعليم من أبناء المجتمع المحلى ومؤسساته فى المجالس الإدارية للمدرسة، وحيث تثرى مصادر المجتمع المحلى منهج المدرسة؛ فتكون محور اهتمام الأنشطة المدرسية، وتقدم الدعم للمدرسة وكافة العاملين بها.

فالمرمى الرئيس فى نموذج المشاركة المجتمعية الفعالة، هو أن يعمل الآباء والمربون وأعضاء المجتمع المحلى وهيئاته غير الحكومية (معاً) لتحقيق مهمة مشتركة وعامة لجميع تلاميذ المدرسة الابتدائية؛ ضماناً لنجاحهم وتفوقهم.

إلا أن دراسة سعيد سليمان ورسمى عبد الملك (١٩٩٦م) ودراسة أحمد كامل الرشيدى (١٩٩٨م) ودراسة رسمى عبد الملك ونادية عبد المنعم (١٩٩٩م) ودراسة عايدة أبو غريب (٢٠٠٢م) تؤكد على، أن تلك المهمة باتت تمثل تحدياً خطيراً فى ظل: قصور

وعى أجهزة التخطيط بدور المدرسة فى التنمية المحلية، وانفصال العلاقات الاجتماعية بين المدرسة والأسرة وبينهما وبين المؤسسات المجتمعية الأخرى؛ فلا يذهب الأباء إلى المدرسة إلا بدافع شخصى منهم، ولا تشارك الجمعيات الأهلية فى إثراء العملية التعليمية وتجويدها، نتيجة عدم إعلان المسئولون عن تطوير التعليم والمخططون لسياسته عن برامجهم وخططهم أو احتياجاتهم من الجهود التطوعية ـ من ناحية ـ والقصور الذى ينتاب التشريعات الحاكمة لمجال العمل الأهلى فى مصر والتشكيك فى العمل الجماعى ـ من ناحية أخرى ـ .

والمشاركة مسئولية اجتماعية للتعاون وتعبئة الموارد البشرية وتعزيز التفاعل المتبادل بينها، ودعم جهود وموارد كافة قوى المجتمع ومؤسساته والتنسيق بينها، كما أنها تنمية لمجموعة من العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة والأسرة والمجتمع وبينهم؛ ضماناً لتحسين مستوى أداء المدرسة وجودة مخرجاتها.

لذا أكد حسين كامل بهاء الدين ـ وزير التربية والتعليم السابق ـ (٢٠٠٣م) على ضرورة المشاركة المجتمعية فى التعليم بقوله " لقد أصبحت المشاركة المجتمعية فى التعليم ضرورة بناء، فهى التى تستطيع أن تمدنا بالطاقة المضافة والمدد الجديد اللذان نستطيع من

خلالهما أن نجتاز الفترة الحالية، وأن نقضى على الفجوة بين الموارد المتاحة والطموحات الهائلة التى يجب أن نحققها".

وفى سبيل السعى الدءوب لجمهورية مصر العربية لأجل تحسين وتجويد المدرسة الابتدائية؛ أملاً فى مواكبة التسارع العلمى والتكنولوجى والتحولات المجتمعية الكبرى؛ تعددت الجهود التى بذلت لتطوير التعليم الابتدائى من خلال المؤتمرات والتقارير والتشريعات، وصدور العديد من الوثائق المحددة للمعالم الرئيسة لسياسة التعليم منها: وثيقة مشروع مبارك القومى إنجازات التعليم فى خمسة أعوام (١٩٩١ ـ١٩٩٦م) واستراتيجية التعليم والمستقبل (١٩٩٧م) ووثيقة مبارك والتعليم عشرون عاماً من عطاء رئيس مستنير (٢٠٠١م) ومبارك والتعليم النقلة النوعية فى المشروع القومى للتعليم (٢٠٠٢م).

وفى أكتوبر عام ٢٠٠٢م طرحت وزارة التربية والتعليم (شعاراً) قومياً يؤكد على الجودة للجميع، باعتبار أن ذلك يمثل مطلباً قومياً للوصول بالمجتمع المصرى إلى المجتمع المعرفى، وتفعيلاً لما أكد عليه السيد رئيس الجمهورية – فى كلمته الختامية لأعمال المؤتمر الثامن للحزب الوطنى فى سبتمبر ٢٠٠٢م ـ من ضرورة

الاهتمام بالجودة ووضع معايير لقياسها ، دعماً لقدره مصر على مواكبة المنافسة العالمية.

ويقيناً من الحكومة بأهمية التعليم ودوره فى تطوير المجتمع المصرى المعاصر، واتفاقاً مع مبادئ الديمقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية والتعليم للتميز والتميز للجميع التى تتبناها، ومحاولة لتحقيق معايير الجودة الشاملة فى التعليم بما يتفق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة؛ بدأت الحكومة المصرية فى تطبيق المشاركة المجتمعية فى التعليم – مع بداية القرن الحادى والعشرين – وذلك ضمن ما أطلقت عليه " وثيقة المعايير القومية للتعليم " والتى تمثل النقلة النوعية للتعليم؛ وقد تضمنت هذه الوثيقة خمس مجالات أساسية تمثلت فى (٢٠٠٣م): المدرسة الفعالة ، المعلم، (الإدارة المتميزة)، المنهج ونواتج التعليم، (والمشاركة المجتمعية).

وحيث إن الإصلاح المنظومى لتطوير التعليم الابتدائى وتجويده يتطلب وجوب المشاركة المجتمعية الفعالة من قبل المربين وأولياء الأمور وكافة المعنيين بالعملية التعليمية ـ أفراداً ومؤسسات ـ على صعيد المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة ؛ تلبية لنداءات

الخطاب الرسمى ـ السياسى والتربوى ـ وتفعيلاً لنتائج الدراسات السابقة، ومواكبة للتطورات العالمية المعاصرة – المؤكدة على حتمية المشاركة المجتمعية فى الخدمات التعليمية ـ ، ودعماً لاستقلالية المدرسة الابتدائية ودفعاً للتحول بإدارتها من النمط المركزى التابع إلى النمط الذاتى الاستقلالى ـ اتفاقاً مع معايير الجودة الشاملة ومجالاتها – وإيماناً بأن تجويد السياق المدرسى – المناخ، الإدارة ، التعليم –يقتضى حتمية توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية الفعالة فى كافة مجالس المدرسة الابتدائية؛ ضماناً لتفعيل الذاتية فى إدارتها.

لكل ذلك يستأثر هذا الفصل بالتعرف على طبيعة المشاركة المجتمعية فى التعليم، وأهم الأطراف المشاركة ومجالات مشاركة كل طرف، بجانب تحديد موقع المشاركة المجتمعية بين معالم تطوير التعليم الابتدائى على صعيد جمهورية مصر العربية وذلك على النحو التالى:

أولاً: طبيعة المشاركة المجتمعية فى التعليم: المفاهيم – الأهداف – الأسس والمبادئ:

أ) مفهوم المشاركة المجتمعية social participation

ربَّما يبدو للبعض أن مفهوم المشاركة مفهوم حديث فى أدبيات العلوم الإنسانية والاجتماعية، إلا أنه - فى حقيقة الأمر – له جذوره التاريخية العميقة، سواء فى الفكر التربوى أو الفكر الإنسانى، والدليل على ذلك. كما ذكر على الشخيبى (٢٠٠٤م) " أنَّ ظهور التربية الاجتماعية فى عصر ما قبل التاريخ، باعتبارها عملية إعداد للفرد كى يكون عضواً فى مجتمع يشاركه فى مجالاته وأنشطته المختلفة، بهدف المحافظة على ذاته وعضويته فى المجتمع، وفى نفس الوقت على تماسك المجتمع واستمراريته".

ويُعد مفهوم المشاركة من المفاهيم التى لم تحظ بالتحديد القاطع ، شأنها فى ذلك شأن معظم - إن لم يكن كل - المفاهيم فى مجال العلوم الإنسانية، وغالباً ما يكون مرتبطاً بمجال أخر من مجالات المعرفة.

ففى ارتباط المشاركة بمجال السياسة يعرفها على خليفة (٢٠٠١م) بأنها " الأنشطة الإدارية التى يشارك بمقتضاها أفراد المجتمع فى اختيار الحاكم وفى صياغة السياسة العامة بشكل مباشراً أو غير مباشر، أى أنها تعنى اشتراك الفرد فى مختلف مستويات النظام السياسى ".

وفى إطار ارتباطها بالمجال الاجتماعى يعرفها حسين جميل (١٩٨٦م) بأنها " الوجه الآخر لحرية الرأى والتعبير التى هى من أهم الحريات الأساسية، والتى هى حق من حقوق الإنسان المعاصر والذى تُقر به الهيئات العالمية لحقوق الإنسان. وفى مجال ارتباط المشاركة بالمجالين السياسى والاجتماعى معاً، يعرفها صلاح الفوال (١٩٨٢م) بأنها " عملية تُمكن الأفراد من أن يكون لهم دور، سواء أكان ذلك من خلال صنع القرار السياسى، أو فى توجيه السياسة الاجتماعية للمجتمع الذى يعيشون فيه، وذلك بالمشاركة فى: وضع الأهداف العامة لهذا المجتمع وانتقاء أفضل الوسائل لتحقيق هذه الأهداف ".

فالمشاركة - فى ارتباطها بالمجال الاجتماعى - تعد هدفاً ووسيلة فى آنٍ واحد؛ فهى (هدف) لان الحياة الديمقراطية السليمة تركز على اشتراك المواطنين فى مسئوليات التفكير والعمل من أجل مجتمعهم. وهى (وسيلة) لأنه عن طريق مجالات المشاركة، يتذوق أفراد المجتمع أهميتها ويمارسون طرقها وأساليبها، وتتأصل فيهم عاداتها ومسالكها فتصبح جزءاً من ثقافتهم وسلوكهم.

وحيال ذلك فقد رأى كلٌّ من عبد الهادى الجوهرى (١٩٧٨م) وسيد عثمان (١٩٧٩م) أنَّ: مفهوم المشاركة (فى ارتباطه بالمجال الاجتماعى، يتضمن ثلاثة جوانب.

(أولها) تقبل الفرد لدوره وما يرتبط به فى أنماط سلوكيه وتوقعات اجتماعية،

(وثانيها) المشاركة المنفذة، أى المشاركة فى العمل الفعلى لإخراج فكرة أو خطة تتفق عليها الجماعة إلى عالم الواقع – ويطلق على هذا النمط المشاركة المسايرة المتقبلة–،

(ثالثهما) هو المشاركة المقومة، وهى نوع من المشاركة الموجهة الناقدة.

وبينما يعرف "المعجم الوجيز" (٢٠٠٢م) الفعل (أشرك)، بمعنى (ادخل)، فيقال " أشرك بالله " أى " جعل له شريكاً فى ملكه". والشركة تعنى عقد بين اثنين أو أكثر للقيام بعمل مشترك، أما عن " الشريك " فهو مشاركة غيره فى شئ ما. فالمشاركة – إذن – شكل من أشكال التعبير عن وجود الإنسان وشعوره بأنه يمثل قيمة فى مجتمعه، وهو ما يشعره. بالانتماء لوطنه ويولد لديه

الرغبة – دائماً - فى أن يقدم كل ما لدية من جهد ووقت لتحقيق التقدم والرقى لمجتمعة ووطنه.

أما مفهوم المشاركة المجتمعية فيشير إلى " ما يقوم به أعضاء المجتمع من أنشطة لخدمة مجتمعهم فى كافة مجالاته – السياسية والاجتماعية والثقافية (والتعليمية) -، وقد يكون هؤلاء الأعضاء أفراداً أو جماعات أو مؤسسات، وتعتمد سلوكيات هؤلاء الأعضاء على التطوعية والالتزام – وليس على الجبر والإلزام -، والوعى والنزوع والوجدان والشفافية، وقد تكون هذه الأنشطة نظرية أو عملية تمارس بطرق مباشرة أو غير مباشرة".

فالمشاركة المجتمعية تعد تعبيراً تطبيقياً لمسئولية اجتماعية من جانب الفرد والجماعة نحو المجتمع الذى ينتمون إليه؛ ففى المشاركة يتولى الفرد مسئوليته الاجتماعية عن نفسه وعن الآخرين ويشاورهم فى مناقشة كل ما يهمهم من موضوعات، ويسهم معهم فكرياً ومالياً وفنياً فى حركة نمو ذاتى وجهد تطوعى مثمر لحل قضايا المجتمع، كما أنَّ المشاركة المجتمعية فى حقيقتها الاجتماعية تنمى الشعور القومى بالانتماء وتقضى على مظاهر السلبية والاتكالية وكافة المعوقات السلوكية والاجتماعية الموروثة والوافدة.

ولعل هذا يؤكد أن المشاركة المجتمعية تعد قيمة اجتماعية فى ذاتها ونهجاً اجتماعياً يحقق الكثير من المزايا. فماذا عن أهداف المشاركة المجتمعية فى التعليم؟

ب) أهداف المشاركة المجتمعية فى التعليم.

أصبح ينظر إلى التفاعل الإيجابى بين المدرسة - من ناحية - وبين المجتمع المحلى بمؤسساته وأعضائه – من ناحية أخرى – ، بأنه السبيل الأنسب لتكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ من جميع جوانبها – العقلية والمهارية والوجدانية - وقد أكد ذلك ما انتهت إليه دراسة رسمى عبد الملك ونادية عبد المنعم (١٩٩٩م) ودراسة على الشيخيبى (٢٠٠٤م) ودراسة حنان إسماعيل (٢٠٠٤م) من بيان ما يمكن للمشاركة المجتمعية فى التعليم أن تحققه من أهداف. وترى (الدراسة الحالية) - بناءً على ما انتهت إليه الدراسات السابقة حيال ما يمكن أن تحققه المشاركة المجتمعية من أهداف – أن أهم أهداف المشاركة المجتمعية فى التعليم يمكن تحديدها فى:

- **توفير الموارد المالية والمادية اللازمة لتجويد التعليم، كرد فعل طبيعى للحاجة إلى مدارس جديدة – لتخفيض كثافة الفصول – وإدخال التكنولوجيات المعاصرة، وتكوين الكفايات والمهارات العقلية والعملية لمُعلميه وتلاميذه.**

- توفير التمويل الكافى لمدخلات النظام التعليمى – كتـدريب وتأهيـل المعلمـين، وبناء المناهج المتطـورة والملائمـة وروح العصـر، وتطـوير إدارة التعلـيم وتشريعاته، وتجويد نوعية التلميذ – وتجويدها بغية إصلاحه وتطويره.
- توفير الدعم المالى والمادى للمدرسة بما يكْفل تفعيل كافة أنشطتها ، ومن ثَـم الحد من بعض المشكلات التى يعانى منها التلاميذ وتؤثر – بـدورها – سـلباً على أدائهم الأكاديمى (الارتباط من خلال المساهمة بالموارد المادية والبشرية).
- تحقيق الدعم المتبادل بما يضمن زيادة المجموع الكلى للموارد، سـواء أكانـت بشرية أم مادية ويدْعم من إمكانية تحقيق مؤسسات التعليم لأهدافها.
- تحسين جودة المنتج التعليمى، بما يكْفل إيجاد مواطنين صالحين لـديهم وعـى بواجباتهم وحقوقهم نحو مجتمعهم – من ناحية –، وبما يتفق ومعايير الجـودة الشاملة والمعايير القومية للتعليم – من ناحية أخرى–.
- تعزيز الشعور بالملكية Ownership فالأفراد عندما يعملون معاً فـى مهمـة واحدة، تزيد فرصة الشعور بالملكية أكثر من عمل الفرد بمفرده؛ فالتعاون يسمح للشركاء بتركيز مهامهم، تحقيقاً للأفضل.
- تغيير النظرة المجتمعية للتعليم الابتدائى؛ من مجرد اعتباره (حلقة فـى مرحلـة تعليمية)، إلى كونه (مرحلة تعليمية) تعد روادها من التلاميذ إعداداً شاملاً لكافة جوانب الشخصية المتكاملة للتلميذ – العقلية والوجدانية والمهارية – .
- تبادل الأفكار والخبرات بين المدرسة والمجتمع المحلى المحيط بما يسـهم فـى دعم الكفايات الداخلية والخارجية للتعليم، ويضمن بدوره تحقيق التطور والتنمية لكلٍّ من المدرسة والمجتمع وربطهما معاً، (الارتباط من خلال المشـورة فـى القضايا الخاصة بالمدرسة).
- تعميق جهود مجالس الآباء فى المدارس، ومساندتها بما يقـوى العلاقـة بـين البيت والمدرسة ويعزز قيم المشاركة الاجتماعية والمسئولية والانتماء للـوطن، ويُدعم الاتجاه الإيجابى نحو المدرسة والمجتمع، (الارتباط من خلال الاسـتجابة للأفكار).

❀ **تعميق روح التعاون بين الأطراف المشاركة فى إدارة التعليم، سواء كان ذلك على (المستوى الداخلى النظام التعليمى) ويعنى بالتعاون فى إنجاز وتحقيق الأهداف التعليمية وغيرها، أو على (المستوى الخارجى للنظام)، ويعنى بإقامة جسور من التعاون الفعال مع مؤسسات المجتمع وأفراده؛ فالتعليم يهم جميع فئات المجتمع ولخدمة المجتمع.**

❀ **تقليل السلبيات التى يعانى منها التعليم الابتدائى (وبخاصةٍ) الناجمة عن اتباع أسلوب المركزية الشديدة فى إدارته، والتى يصاحبها تحويل الإدارة المدرسية إلى مجرد أداة للتنفيذ والتصديق؛ (فالمشاركة المجتمعية) هى جوهر تخطيط التعليم فى إطار من اللامركزية.**

❀ **توقع المزيد من المشاركة فى: التخطيط للعملية التعليمية ورسم سياستها وصياغة أهدافها المرحلية وبناء المناهج المحققة لهذه الأهداف، بجانب إثراء وتنوع أشكال المشاركة المجتمعية فى المزيد من عمليات التقويم والمتابعة المستمرة والمنتظمة، بما يكفل تجويد العملية التعليمية والحد من سلبياتها ومشكلاتها؛ ومن ثَّم زيادة فعاليتها.**

❀ **تنمية الوعى الإدارى والسياسى لأطراف المشاركة، وتعميق أهمية العمل الجماعى (خاصة) بين المدرسة بجميع عناصرها البشرية وغير البشرية – من ناحية – والأسرة، والمؤسسات والمنظمات غير الحكومية ووسائل الإعلام بنوعياتها ورجال الأعمال ذوو المعرفة والخبرة فى مجال التعليم – من ناحية أخرى – بما يضمن شمولية المعالجة.**

ومع اختلاف الاستراتيجيات الفَّعالة للمشاركة المجتمعية فى التعليم من مجتمع إلى آخر، إلا أن دراسة رسمى عبد الملك ومنى صادق (٢٠٠٣م) ترى أنَّ أهداف استراتيجية المشاركة المجتمعية فى التعليم على صعيد المجتمع المصرى تتمركز حول: التغلب على

عقبات نقص الموارد المالية، وتنمية قيم المشاركة بين المدرسة وأعضاء المجتمع المحلى ومؤسساته، وتعزيز التواصل بينهم، وتعميق دور المجتمع المدنى فى الرقابة على التعليم تفعيلاً لديمقراطية التعليم، وتحسين وتطوير جودة المنتج التعليمى، بما يضمن مخرجات متميزة للمؤسسات التعليمية قادرة على العطاء ومواجهة التطورات المستمرة والمتلاحقة، والتى لا يتم إلا بتكامل جهود المجتمع ككل. ولكن كيف يمكن ضمان تحقيق المشاركة المجتمعية فى التعليم لتلك الأهداف ؟

ج) أسس ومبادئ ضمان تحقيق المشاركة المجتمعية فى التعليم لأهدافها:

لضمان تحقيق المشاركة المجتمعية فى التعليم لأهدافها بكفاءة، سواء على المستوى المؤسسى أو الفردى اقترحت دراسة سيد عثمان (١٩٧٩م) ودراسة رسمى عبد الملك ومنى صادق(٢٠٠٣م) ودراسة على الشيخيبى (٢٠٠٤م) بعضاً من الأسس والمبادئ التى يجب انتهاجها. ونرى أنه لكى تحقق المشاركة المجتمعية فى التعليم (أهدافها وبكفاءة عالية)، وجب مراعاة الأسس والمبادئ التالية:

- **الإيمان بأنَّ الإصلاح التعليمى بحاجة إلى الدعم المتطور وارتباط المعنيين فى هذه العملية الديناميكية، مما يتطلب الفهم الراسخ لأهمية تزايد التعاون والمشاركة الإيجابية للتغلب على معوقات الإصلاح والتطوير.**
- **أن نجاح المشاركة الفعالة يتطلب تفكيراً عميقاً لتحديد الرؤية والأهداف وآليات التفعيل؛ لذا يجب أن نعرف بأن : نقص المعلومات والشفافية، بجانب هيمنة قيم**

العزوف عن العمل الجماعى لدى الفرد، والتعالى فى العمل الوطنى هـى السـبيل وراء فشل عملية المشاركة (من بدايتها).

- ❀ احترام المسئول فى الإدارة التعليمية لرؤية شركاؤه فى صناعة القـرار وتقـديره لهم، حتى ولو لم يكن لهم تمثيل قانونى فى إدارة المدرسة.
- ❀ تعديل القوانين والقرارات التى تعوق تفعيل المشاركة المجتمعية، وبما يتفق ومنح فرصة المشاركة لمؤسسات المجتمع وأفراده لخدمة التعليم وتجويده.
- ❀ التنسيق بين مديريات التربية والتعليم والجمعيات الأهلية والمؤسسات الحكوميـة وغير الحكومية – على صعيد كل محافظة – لعقد الندوات والمؤتمرات، الهادفـة إلى تطوير التعليم مع توجيه أفراد المجتمع لأهمية وضرورة مشاركتهم الفعالـة، للحد من مشكلات العملية التعليمية محلياً.
- ❀ تبنى وزارة التربية والتعليم لسياسة اللامركزية فى إدارة التعليم؛ فتتمكن كل إدارة تعليمية ومدرسية من تحقيق التفاعل الإيجابى مع مجتمعهـا وبيئتهـا المحليـة المحيطة، خاصة وأن لكل مجتمع وبيئة محلية خصوصياته وإمكاناتها.
- ❀ توفير قدراً من المرونة فى القوانين والتعليمات، ومنح مدير المدرسة الدور الأكبر فى حرية التصرف وصناعة القرارات واتخاذها، وبخاصة تلك المتمركـزة حـول النهوض بالعملية التعليمية بالمدرسة وتوفير كافة احتياجات المعلمين والتلاميـذ لتفعيل ممارسة كافة الأنشطة الهادفة وإيجاد المدرسة المنتجة.
- ❀ تقدير الآراء والخبرات المشاركة ووضعها موضع التنفيذ، فهذا أفضل السبل لجذب أولياء الأمور وحثهم على حضور مجالس الآباء؛ فيتحقق التكامل والتعاون المثمر بين المدرسة والمجتمع المحلى المحيط بها، بدلاً من الاختلاف والصراع.
- ❀ تشجيع المدرسة على الانفتاح على المجتمع المحلى المحيط بها حتى تستطيع أن تفيد وتستفيد من إمكاناته المادية والبشرية، مع ضرورة مراعاة ربط المنـاهج – وخاصة الأنشطة المصاحبة لها– بطبيعة المجتمع المحلى وإمكانياته.

- ❀ **تحديد المجالات والأنشطة التعليمية التى يمكن أن تتم فيها المشاركة المجتمعيـــة، سواء على المستوى الفردى أو المؤسسة، مع حتمية توزيع المهام والمسئوليات التى يجب أن تنهض بها المدرسة والمؤسسات المجتمعية المحيطة بها.**
- ❀ **تطبيق مبدأ الاستفادة من الأفكار والممارسات، التى تساعد فى تطوير التعليم وحل مشكلاته، وذلك بربط المدرسة بالمجتمع المحلى المحيط، من خلال مجالس الآباء وأصحاب الفكر ورجال الأعمال.**
- ❀ **دعم السياسة التعليمية القائمة على تفعيل مبدأ المشاركة المجتمعية مع استمرارية تداولها على المدى القصير والطويل، وذلك بتخفيض الضرائب المربوطـــة علـــى رجال الأعمال فيدفعهم ذلك على استمرارية مشاركتهم.**

تلك هى أبرز الأسس والمبادئ الواجب مراعاتها لضمان تحقيق المشاركة المجتمعية، الفعالة فى العملية التعليمية لأهدافها. ولعل تحديد هذه المبادئ – بتلك الصورة الإجرائية - ، يؤكد على أن تفعيل المشاركة المجتمعية فى التعليم ليست عملية بسيطة وإنما يتطلب ذلك آليات تتسم بالشمولية والمرونة الكافية لقبول مبدأ تقاسم المسئولية والسلطة والموارد مع مؤسسات وهيئات المجتمع المحلى؛ مما يقتضى وجوب إعادة صياغة العلاقات بين جميع المعنيين بالتعليم وكافة منظمات المجتمع الأهلية، وبخاصة رجال السياسة – من خلال مساعدتهم السريعة – ورجال الأعمال والأسرة والجمعيات الأهلية، فعندما يؤدى كل منهم عملاً، فإن التحرك نحو المشاركة يعود بالفائدة الذاتية، لأن فوائد الشركاء تعد

فى نفس الوقت استجابة مشتركة لاحتياجات الآخرين. فما أهم أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم ؟

ثانيا: أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم ومجالاتها:

أشارت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣م) إلى أن فكر المشاركة المجتمعية يتناغم مع فكر مؤسس النظريات التربوية الذين أمنوا بالديمقراطية فى التربية، وهى معيار تقاس به النظم الديمقراطية؛ وأكد حسن البيلاوى (٢٠٠٣م) على ذلك بقوله " إن المشاركة بمفهومها الديمقراطى تعد حلقات متشابكة، تبدأ شروطها الضرورية من المشاركة فى تحديد الهدف وصناعة القرار وما يتلوها من مجالات العمل على تنفيذها ومراقبة تحقيقها، وانتهاء بالمشاركة فى الثمرات والعوائد جزءاً عادلاً " ، ولهذا أكد هدف " التعليم للجميع " على وجوب المشاركة بين الجانب الوطنى والجانب العالمى *Global*، وبين القطاع الحكومى والقطاع الخاص، وغير ذلك من الأطراف المشاركة التى أكدت على أهميتها استراتيجية (جوميتين) فهذه المشاركة ضرورية لتحقيق أهداف التعليم للجميع، وللوفاء بالالتزامات الاجتماعية والأخلاقية المؤكدة للحق فى التعليم.

وتنطوى المشاركة المجتمعية فى التعليم على عملية إعادة الهيكلة التنظيمية بين المستويات الإدارية فى وزارة التربية

والتعليم، وبالإضافة إلى ابتكار الأشكال التنظيمية التى تربط بين وزارة التربية والتعليم (من جهة) وبين الجهات الحكومية الأخرى المعنية بشئون التنمية الاجتماعية على مستوى المحافظات (من الجهة الأخرى)، وبهذا يتوافق محور المشاركة المجتمعة مع أسلوب اللامركزية ودعم المنظمات الحكومية والأهلية للإدارات التعليمية.

وحيال ذلك حددت دراسة أحمد كامل الرشيدى (١٩٩٨م)، ودراسة محمد جاد الرب وعماد عطية(١٩٩٣م) ودراسة ممدوح الصدفى ومحمد عبد السميع(١٩٩٥م) ودراسة رسمى عبد الملك ونادية عبد الملك(١٩٩٩م) ودراسة عاطف بدر وأمل قناوى (٢٠٠٢م) ودراسة أيمن عبد الوهاب (٢٠٠٤م) ودراسة جورجت جورج (٢٠٠٤م) ودراسة على الشيخيبى (٢٠٠٤م)، أهم أطراف المشاركة المجتمعية فى: التعليم فى وزارة التربية والتعليم – كوسيط رسمى للدولة لتنفيذ السياسة التعليمية- ، والقطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدنى ورجال الأعمال والمفكرون وأولياء الأمور والهيئات الدولية والجامعات ومراكز البحث العلمى والمؤسسات الإعلامية، والمجالس الشعبية المنتخبة – بما تمتلكه

من حقوق الرقابة والمتابعة لمؤسسات المجتمع المحلى – ومؤسسات التمويل المحلية والأجنبية.

وبناءً على ما حددته الدراسات السابقة من أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم، نرى أن أهم أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم وأبرز مجالاتها تبدو ممثلة فى:

أ) الأسرة بما تتضمنه من والدين وأولياء أمور.

حيث يستمد الأباء وأولياء الأمور أهمية دورهم ومكانتهم من: مسئولياتهم المباشرة عن تعهد أبنائهم بأساليب النمو والحياة والترفيه، ودورهم الرئيس فى التنشئة الاجتماعية، ومن حاجة المؤسسات التعليمية – وبخاصة الأولية منها – لمؤازرة البيت والأسرة لجهودها، من خلال تبادل الآراء والتعاون والمشاركة، للتغلب على ما يواجه العملية التعليمية من صعوبات وما ينتاب مؤسسات التعليم من جوانب قصور.

ولعل أبرز مجالات المشاركة الأسرية فى العملية التعليمية تتمثل فى: تفعيل مجالس الآباء والمعلمين ومجالس الأمناء والاستفادة فى رؤيتها نحو واقع التعليم ومستقبله، مع ضرورة تفعيل معالم هذه الرؤية عند محاولة تحسين التعليم أو تطويره، ذلك

من خلال عقد الاجتماعات الدورية، وتنظيم الندوات والمؤتمرات داخل المدرسة وخارجها، مع إتاحة فرصة المشاركة للعلماء والمفكرين والمثقفين من أبناء المجتمع المحلى أو الزائرين من خارجه. بجانب مشاركة أولياء الأمور فى صناعة القرارات التى تتخذها المدرسة وتهم مصلحة التلاميذ، سواء على المستوى العقلى أو السلوكى أو المهارى، مع ترحيب إدارة المدرسة بزيارات أولياء الأمور فى الأوقات المحددة لذلك، وتيسير سبل التواصل فيما بينهم للتعرف على مستوى أبنائهم وسلوكياتهم. هذا بالإضافة إلى حث أولياء الأمور – للأسر ذات المستوى الاقتصادى المرتفع - على التبرعات المالية والعينية لمساعدة التلاميذ الفقراء على الاستمرار فى المدرسة.

ويضيف على الشيخيبى (٢٠٠٤م) - حيال المشاركة الأسرية فى العملية التعليمية - المجالات والمشروعات التالية:

❀ **التعاون بين إدارة المدرسة وأولياء أمور بعض الأسر ذات المستوى الاقتصادى والاجتماعى المرتفع فى إعداد وتنفيذ برامج يتم خلالها استضافة هذه الأسر لبعض التلاميذ الفقراء خلال عطلة نهاية الأسبوع أو الإجازات الرسمية للترفيه عنهم ورفع جزء من المعاناة النفسية بينهم.**

❀ تنفيذ مشروع " أكفل مصروفات طفل فقير " ، يتم على أساسه قيام ولــى أمــر التلميذ القادر مادياً بدفع المصروفات الدراسية لتلميذ فقير زميل لابنه.

❀ تنفيذ برامج التربية الوالدية بالاستفادة من خبرات التربويين وعلمــاء الــنفس والاجتماع، ومن بعض أبناء المجتمع المحلى والمعلمين.

ب) مؤسسات المجتمع المحلى.

وتتضمن مجموعة متنوعة من المؤسسات المحلية وأبرزها: وسائط الإعلام بنوعياتها والمؤسسات النقابية والعمالية والمهنية والأحزاب السياسية وجماعات رجال الأعمال والغرف التجارية والصناعية. وتكتسب تلك المؤسسات المحلية قوتها من قدرتها على خلق المناخ المناسب والملائم للمشاركة الفعالة والمنتظمة والمستمرة والمؤثرة على فعالية العملية التعليمية على الصعيد المحلى.

وتبدو أهم مجالات مشاركة مؤسسات المجتمع المحلى فى العملية التعليمية ممثلة فى : تبرع الأفراد والشركات ورجال الأعمال لبناء مدارس حديثة خاصة فى المناطق الفقيرة والمزدحمة والنائية، بهدف تخفيف الكثافة العددية بمدارس هذه المناطق والحد مما تعانيه من مشكلات، وتزويد كافة المدارس بالأجهزة والمعدات التعليمية الحديثة ، مع مراعاة تقديم التبرعات المالية والعينية للمدارس للاستفادة منها من تنفيذ الأنشطة والاحتفالات التى تقيمها

المدرسة، وكذا الرحلات والمسابقات، بجانب عقد الاتفاقيات بين المدرسة وبعض الشركات والمصانع، والتى يتم بمقتضاها قيام التلاميذ بزيارة هذه المصانع والشركات والتعرف على منتجاتها وآليات العمل بها، مع تقديم هذه الشركات والمصانع لفرص عمل " بعض الوقت "، *Part-Time Jop* لبعض التلاميذ غير القادرين مادياً، لمساعدتهم فى الإنفاق على تعليمهم ومتطلبات الحياة، وتفعيل آليات التعاون بين المدارس ومؤسسات المجتمع المحلى – مع تنوعها – ، وذلك بتوظيف بعض هذه المؤسسات - والمغلقة أثناء اليوم الدراسى - للاستفادة منها كأماكن للتعليم مع مصاحبة المعلمين لتلاميذهم إلى هذه الأماكن مثل : المساجد والكنائس لتكون أماكن يلتحق بها التلاميذ أياماً ومواقيتاً معينة لتعلم اللغة العربية والتربية الدينية، مراكز الشباب لممارسة حصص التربية الرياضية والأنشطة اللاصفية.

وتصنيف دراسة أيمن عبد الوهاب (٢٠٠٤م) ودراستى على الشيخيبى (٢٠٠٤م)، (٢٠٠٤م) حيال مشاركة مؤسسات المجتمع المحلى فى العملية التعليمية المشروعات والمجالات التالية:

❀ **تنفيذ الأفراد ورجال الأعمال والشركات " مشروع كفالة التلميذ اليتـيم " والـذى بمقتضاه يكفل الفرد أو الشركة عدداً من التلاميذ اليتامى، وذلك بدفع مبالغ مالية ثابتة شهرية أو سنوية تساعدهم على الاستمرار فى المدرسة.**

- تنفيذ مشروع " جماعة القيم التربوية "، ويتم وفقاً لهذا المشروع تكوين جماعة من أفراد المجتمع الناجحين خلقاً وعلماً ومكانة، يكون دورهم الرئيس مراقبة سلوك التلاميذ داخل وخارج المدرسة وإصلاحه، خاصة وأن كثيراً من التلاميذ (غالباً) ما يثيرون مشكلات سلوكية مع زملائهم أو مع أفراد مجتمعهم. على أن يكون لأعضاء هذه الجماعة سلطة قضائية تربوية وأن يكونوا موضع احترام وتقدير أفراد المجتمع المدرسى والمحلى.
- تفتح المدرسة أبوابها لأبناء المجتمع أثناء الإجازات والفترات المسائية اليومية. لتنفيذ برامج محو الأمية وتعليم الكبار، وتعليم مبادئ اللغة العربية والحساب والصحة العامة، وممارسة الأنشطة الرياضية والهوايات وتعليم الحاسب الآلى والإنترنت ، هذا بجانب فتح أبواب المكتبة المدرسية للإطلاع والبحث ، والاستفادة من ورش المدرسة ومختبراتها فى إثراء الهوايات وتنميتها، وإقامة المناسبات الاجتماعية والدينية بالمدرسة والإفادة من عوائدها فى تطوير المدرسة.

ج) الجمعيات الأهلية.

وتنظر إليها عزة سليمان وآخرون (٢٠٠١م) بأنها " جماعة ذات تنظيم مستمر لمدة محددة أو غير محددة، تتألف من أفراد طبيعيين أو اعتباريين أو منهما معاً، وذلك لغرض (غير) الحصول على ربح مادى (أساساً) لمؤسسيها. وتتسم أنشطتها بكونها نابعة من الرغبة القوية لهؤلاء الأفراد فى سد بعض احتياجات الناس، والتوصل إلى حلول عملية لمشكلاتهم، قائمة على الفكر التطوعى والمشاعر الإنسانية الفياضة والبعد عن الأنانية".

بينما ينظر إليها من قبل أمانى قنديل (١٩٩٧م) وحسين الجمال (٢٠٠٠م) ومحمد حسنين هيكل (٢٠٠٠م) وعبد السلام الصباغ (٢٠٠١م) باعتبارها " تنظيماً اجتماعياً يضم فئات متعددة من أفراد المجتمع - من كافة طوائفه ومستوياته الاقتصادية والاجتماعية - يمكنها المشاركة فى النهوض بقضايا المجتمع المختلفة".

وللجمعيات الأهلية عدة مسميات أخرى (تتحدد) فى ضوء الإطار الاجتماعى والثقافى والسياسى والاقتصادى الذى تمارس فيه دورها، فبينما تسمى – فى المنطقة العربية وبعض الدول النامية – بالجمعيات الأهلية أو المنظمات الأهلية أو الجمعيات والمنظمات التطوعية الخاصة، تعرف – فى الولايات المتحدة الأمريكية – بإسم المنظمات غير الحكومية *Non Governmental*

Organizations (NGO'S) أو المنظمات التى لا تهدف إلى الربح،بينما تسمى – فى دول أوربا الغربية وبعض دول أوربا الشرقية بالمنظمات الاجتماعية أو منظمات الصالح العام.

وعلى صعيد ما يمكن أن تنهض به الجمعيات الأهلية من دور فى مجال الخدمات التعليمية، أشارت دراسة سليمان عبد ربه (٢٠٠٢م) و دراسة محمد الحملاوى (٢٠٠٢م) ودراسة إقبال السمالوطى ومحمد عبد الحميد (٢٠٠٢م) إلى أن تحديات القرن الحادى والعشرين قد فرضت على الحكومات حتمية تعزيز دور القطاعات غير الحكومية فى التنمية المجتمعية مع ضرورة إبراز ما للجمعيات الأهلية من أدوار بارزة فى مجال الخدمات التعليمية، وذلك انطلاقاً من كون الجهود الأهلية والشعبية فى مجال التعليم قد سبقت – فى وجودها – ظهور التعليم الحكومى؛ فمنذ عهد محمد على وتسعى وزارة التربية والتعليم فى مصر إلى عقد مشاركة مع الجمعيات الأهلية بهدف: تفعيل أدوار هذه الجمعيات فى تدعيم قضايا التعليم لسد العجز، نتيجة تقلص الخدمات التعليمية الحكومية بالمدارس الحكومية ورفع كفاءة العملية التعليمية بها.

وقد وصل عدد الجمعيات الأهلية إلى (١٦ ألف جمعية أهلية) تدعم هذه الجمعيات بحوالى (٦٥ مليون جنية) من الحكومة

المصرية ، كما أن هناك (٨١ جمعية أهلية) تحصل على إعانات خارجية تصل إلى (١٠٠ مليون جنية)، وقد حدد القانون الجديد للجمعيات الأهلية فى مصر والصادر بتاريخ ٢٠٠٢/٦/١م كيفية حصول الجمعيات الأهلية على الإعانات الخارجية، بعد الحصول على إذن وزارة الشئون الاجتماعية.

وفى ظل هذا المناخ المواتى لمشاركة فاعلة بين الجمعيات الأهلية وبقية التنظيمات الاجتماعية والمهنية فى المجتمع المصرى تعالت الصيحات منادية باستنهاض المبادرة لدعم قضايا التعليم سواء بالتبرع بالمال أو الأراضى من أجل رفع كفاءة المدارس، وتحسين البيئات المدرسية، ورفع كفاءة الهيئات التدريسية، فأصبحت الجمعيات الأهلية موضع اهتمام الرأى العام، وصارت كأنه وسائل الإعلام تنادى بمنح المزيد من الحريات لهذه الجمعيات، فكانت أبرز مجالات مشاركة الجمعيات الأهلية فى التعليم والعملية التعليمية ممثلة فى:

- **إسهام الجمعيات الأهلية فى تحمل نفقات تمويل التعليم وأجور العاملين بالمدارس، بجانب إنشاء الفصول التعليمية وإصلاح الأبنية وتوصيل المياه والكهرباء وكافة المرافق بهدف توفير بيئة تعليمية صحية.**
- **مشاركة الجمعيات الأهلية فى تدبير الاعتمادات المالية – بجانب الاعتمادات القادمة من السلطة المركزية ووزارة التربية والتعليم – ، اللازمة لسداد رسوم التلاميذ وتوفير الأدوات المدرسية والزى المدرسى.**

- ❀ **توفير فرص تعليمية بديلة للأطفال فى سن التعليم والذين أصبحوا خارج المدرسة النظامية لسبب أو لآخر، وذلك بالمساهمة فى إنشاء مؤسسات للتعليم الموازى – كمدرس المجتمع، ومدارس الفصل الواحد – .**
- ❀ **دعم الجمعيات الأهلية للمدارس الحكومية القائمة بالفعل لرفـع مسـتوى كفـاءة العملية التعليمية بها مع شمول هذا الدعم لعمليات الإصلاح والتـرميم والتزويـد بالأثاث والتجهيزات، وتدريب المعلمين على توظيف أساليب التعليم غير التقليدية وتمويل الأنشطة المدرسية الفعالة.**
- ❀ **توفير فرص وبرامج تعليمية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة والظروف الصعبة وبخاصة أصحاب الإعاقات الذهنية والحركية؛ سعياً لضمان حق التعليم للجميـع، وبنفس الدرجة من الكفاءة والفعالية.**
- ❀ **اهتمام الجمعيات الأهلية بالسعى الدءوب نحو فك أسوار العزلـة بـين المدرسـة ومجتمعها المحلى المحيط بها، وذلك من خلال إنشاء لجان مـن أوليـاء أمـور التلاميذ والمعلمين والإداريين فى محاولة للعمل على مساهمة المؤسسات المحلية فى الحد من مشكلات المدارس.**
- ❀ **زيادة روح الانتماء لدى جميع فئات المجتمع وشرائحه الاجتماعية، وذلـك مـن خلال: المشاركة الفعالة فى العملية التعليمية وعقد ندوات لأوليـاء الأمـور فـى المدارس وتفعيل دور مجالس الآباء كوسائط لربط المدرسة بـالمجتمع المحلـى المحيط بها.**

وتصنيف دراسة عبد السلام الصباغ (٢٠٠١م) حيال مشاركة الجمعيات الأهلية فى العملية التعليمية، المجالات التالية:

- ❀ **تقديم البرامج التدريبية الضرورية لرفع كفاءة المعلمين بجانب المساهمة الفعالة فى بناء المدارس وتحسين مبانيها ومرافقها، والارتقـاء بمسـتوى ممارسـة الأنشطة التربوية والثقافية والترفيهية للتلاميذ، وتعزيز مشاركتهم فى البـرامج المدرسية بالإضافة إلى تنمية الحوار بين المدرسة والبيئات المحلية المحيطة.**

- ❀ **عقد برامج وندوات للتوعية بمخاطر الأمية علـى قضـية التنميـة والمشـكلة السكانية، ونشر الوعى بين الأهالى، والعمل علـى تغييـر توجهـات الأفـراد المتعلمين نحو الوعى الاجتماعى بالأمية، مع العمل على جذب الأميين للالتحاق بفصول محو الأمية، وتدعيم مكتبات للمتحررين حديثاً من الأمية.**
- ❀ **إقامة قنوات من الحوار بين المدرسة والقرية تستهدف: بـث الـوعى بأهميـة التعليم فى نفوس أبناء القرية، إثراء عوامل الالتزام بين الأفراد والجماعات نحو النهوض بقريتهم وترقية جوانب الحياة فيها، بجانب تنميـة جوانـب الانتمـاء وتعميق قيم العطاء والتضحية من قبل هؤلاء الأفراد من أجل الصالح العام.**

ثالثـا: موقـع المشـاركة المجتمعيـة بـين معـالم تطـوير التعلـيم الابتـدائى بجمهورية مصر العربية:

التعليم الابتدائى جزء من التعليم العام، ويقصد بعد تعليم منظم يتم فى سياق ثقافى واجتماعى واقتصادى معين بهدف إكساب التلاميذ رصيداً عاماً مشتركاً من المعارف والمهارات والقيم التى تؤدى (بدورها) إلى تنمية شخصياتهم وإثراء قدراتهم العقلية ومهاراتهم الاجتماعية والمهنية.

وتتمركز فلسفة التعليم فى المرحلة الابتدائية حول تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق: الوحدة والتماسك الاجتماعى، والتكامل والارتباط بالبيئة المحلية، والتوازن ين المركزية واللامركزية بجانب تكوين المواطنة الديمقراطية وتحقيق مبدأ التعلم الذاتى المستمر. وذلك لتمكين الطفل من أن يحيا (كطفل) حياة

كاملة، فى نفس الوقت يستطيع إدراك إمكاناته (كفرد له سماته مميزه) من خلال إعداده لعملية تعلم مستمر طوال حياته.

وحيال بداية حركة إصلاح تعليم المرحلة الأولى فى مصر، يشير أحمد عزت عبد الكريم (١٩٤٥م) إلى أن البداية الحقيقة لحركة إصلاح التعليم خلال تلك المرحلة قد بدأت منذ عام ١٨٦٦م بمشاركة فعلية من الأهالى فى التمويل والإنشاء وتحت الإشراف الفنى للدولة ثم تواصلت حركة إصلاح التعليم بزيادة ميزانيته ومحاولة تعميمه، مع تبنى فكرة " أن تعليم الشعب هو حجر الأساس لتحقيق حياة دستورية فى المجتمع آنذاك". وتلى ذلك مشروع تعميم التعليم الأولى، وأعقبه تقرير لمشروع التعليم الإلزامى عام ١٩٢٥م ، ويقوم هذا المشروع على فلسفة الجمع بين التربية العملية والتربية العلمية فى المدارس الأولية.

وبقيام ثورة يوليو ١٩٥٢م حدثت تغيرات جذرية فى المجتمع، ومنها مجال التعليم؛ فصدر القانون رقم ٢١٠ لعام ١٩٥٣م بشأن تنظيم التعليم الابتدائى: والذى تم بمقتضاه توحيد التعليم الابتدائى فى المرحلة الأولى، وإعفاء التلاميذ من الرسوم المدرسية بأنواعها، وإلغاء اللغة الأجنبية.

وفى عام ١٩٦٠م أصدرت الوزارة دليلاً للدراسات العملية فى المدرس الابتدائية بهدف الابتعاد بالتعليم عن الأساليب الشكلية والنظرية. مع ذلك ظل تعليم المرحلة الأولى مثقلاً بالمشكلات المتعلقة بالكم ومتطلباته والكيف وآلياته، وهذا ما دعا الوزارة إلى ضرورة إصلاح التعليم، بإدخال التعليم الأساسى عام ١٩٨١م، وتطبيقه على مستوى الجمهورية – بعد إصدار قانون التعليم رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١م – بوصفه مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التى: تكفل للطفل التمرس على طريقة التفكير السليم، وتؤمن له حداً أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التى تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دورة كمواطن منتج، ومد سن الإلزام من ست إلى تسع سنوات، ثم خفضت إلى ثمان سنوات، ثم صدر قانون رقم ٢٣ لسنة ١٩٩٩م بشأن رفعه إلى تسع سنوات اعتباراً من العام الدراسى ٢٠٠٤م - ٢٠٠٥م.

وبينما يهدف التعليم الأساس إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التى تتفق مع ظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسى أن يواصل تعليمه فى مرحلة أعلى أو أن يواجه الحياة بعد

تدريبه المهنى المكثف، وذلك من أجل إعداد الفرد لكى يكون مواطناً منتجاً فى بيئته ومجتمعه.

وسعت الدولة لتحسين وتطوير التعليم الابتدائى أملاً فى مواكبة التغيرات العالمية المعاصرة والتحولات المجتمعية الكبرى.
وتعددت الجهود التى بذلت لتطوير وتجويد التعليم الابتدائى من خلال التشريعات والتقارير والمؤتمرات، ونتيجة لذلك صدرت فى مصر عدة وثائق حددت ملامح السياسة التعليمية، ومن أهم هذه الوثائق: وثيقة " مبارك والتعليم نظرة مستقبلية " وثيقة " مشروع مبارك القومى إنجازات التعليم فى خمسة أعوام ١٩٩١ م – ١٩٩٦م " وثيقة " مبارك والتعليم عشرين عاماً من عطاء رئيس مستنير ٢٠٠١م" ، " ومبارك والتعليم النقلة النوعية فى المشروع القومى للتعليم ٢٠٠٢م ". ويشير الخطاب الرسمى فى تلك الوثائق إلى مجموعة من الأسس التى ترتكز عليها سياسة التعليم فى مصر حيث:

- ❀ **أكدت " استراتيجية التعليم والمستقبل " (١٩٩٧م) على ضرورة توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية فى صنع واتخاذ القرارات التربوية على كافة المستويات الإدارية من خلال : مجالس الآباء وجهود الجمعيات الأهلية والجهود الذاتي للأفراد ومؤسسات المجتمع؛ وذلك ضماناً لتحقيق الجودة الشاملة فى مجال التعليم ومؤسساته. ومع ذلك فقد وجد إبراهيم عصمت مطاوع (١٩٩٧م) " أن التنوع فى طرائق التعليم الابتدائى (ليشمل أكبر عدد من محدودى الدخل) غير متواجد، كما**

أنه ليس مستمداً من واقع حياة التلميذ وأهله، بحيث تكون المدرسة جزءاً لا يتجزأ من المجتمع المحلى المحيط بها، والمجالات العملية (رغم أهميتها للتلميذ حياتنا)، مازالت تؤدى بصورة جامدة ومجردة".

❀ وأكدت دراسة ليلى شفيق (١٩٩٧م) على " وجود هوه واسعة بين المبادئ والأهداف المرسومة للتعليم الأساسى وواقع التطبيق الميدانى، لعل أبرز معالمها: وجود قوالب جامدة من التعليم الابتدائى وقلة اهتمام القائمين على العملية التعليمية بتدارس أهدافها العامة والخاصة وفهمها، ومن ثم ندرة اهتمامهم بتحقيقها ".

❀ وانتهت دراسة يوسف عبد المعطى (١٩٩٨م) إلى " أن نقص وقصور مصادر تمويل التعليم الابتدائى وما يصاحبه ويترتب عليه من مشكلات عديدة، يعد من الأسباب الرئيسة وراء عدم كفاية هذه الحلقة الابتدائية لتحقيق النمو المتكامل والمتوازن لشخصية التلميذ".

❀ ورأى مجدى عزيز (٢٠٠٠م) " أن الواقع الفعلى الملموس (وليس كما تترجمه الكتب المقررة)، لا يحقق من قريب أو بعيد الهدف الخاص بربط التلاميذ بإنتاج البيئة من زراعة أو صناعات يدوية".

❀ واستحدثت النقلة النوعية فى المشروع القومى للتعليم(٢٠٠٢م) ضرورة : تحويل المدارس الابتدائية إلى وحدات إنتاجية تكون مصدراً للدخل، وإضافة جوانب إثرائية لكل مقرر دراسى، وربط الأنشطة العملية بالبيئة المحلية واعتبارها جزءاً لا يتجزأ من المناهج، وتحقيق مشاركة مجتمعية تضمن توفير بيئة تعليمية ثرية ومتكاملة.

❀ ومع ذلك فقد أشارت دراسة محمد متولى غنيمة (١٩٩٦م) ودراسة نوال نصر (٢٠٠٣م) إلى: استمرارية قصور قدرة التعليم الابتدائى دون تحقيق الاستيعاب الكامل لكافة – الملزمين من ناحية – وتدنى مستوى المعلمين بمدارسة، وتدنى

الوعى الإدارى لدى كافة العاملين بها، كل هذا فى ظل غيـاب الـدور الواضـح والفعال لمجالس الآباء ومن ثم غياب المساءلة والشفافية.

ومن ناحية أخرى أكدت الكثير من الدراسات التى أجريت على صعيد المجتمع المصرى، كدراسة سعيد إسماعيل (١٩٩٦م) ودراسة نجده إبراهيم سليمان (١٩٩٨م) ودراسة خالد قدرى (١٩٩٩م) ودراسة الجميل عبد السميع (٢٠٠٠م) ودراسة عادل عبد الفتاح سلامة (٢٠٠٠م) ودراسة خالد عطية يعقوب (٢٠٠١م) ودراسة محمد غازى بيومى (٢٠٠٢م) ودراسة رسمى عبد الملك (٢٠٠٢م) ودراسة حسين كامل بهاء الدين (٢٠٠٣م) ودراسة شعبان حامد على (٢٠٠٣م) ودراسة نوال نصر (٢٠٠٣م) ودراسة إبراهيم الزهيرى (٢٠٠٤م) ودراسة مجدى صلاح (٢٠٠٤م) ودراسة سعدية الشرقاوى (٢٠٠٥م) أكدت (معاً):

❀ **على الرغم مما مرت به الإدارة المحلية فى كافة القطاعات الإنتاجية والخدمية من تجارب وتشريعات وتنظيمات عديدة على مدى خمسة وأربعـين عامـاً – ١٩٦٠ وحتى ٢٠٠٥م – ، سعت خلالها وعبر مراحل تطورها المختلفـة إلـى تحقيـق اللامركزية وحرية الحركة وسرعة اتخاذ القرار، طبقاً لما تمليه ظـروف البيئـة المحلية ودون الخروج عن السياسة العامة للدولة. على الرغم من ذلك، فمازالت (إدارة المدرسة المصرية) – وبحكم موقعها فى السلم الإدارى – تتلقى الأوامر بشكل مركزى عبر النشرات والتعليمات من السلطة العليا – أيا كان مصـدرها – وعليها تنفيذ الأوامر دون مناقشة أو تبرير.**

❀ بينما يقع العبء الأكبر فى تنفيذ السياسة التعليمية بتوجهاتها الجديدة – والقائمة على اعتبار التعليم ضرورة بقاء ونماء ومشروعاً قومياً – على (إدارة المدرسة المصرية) ، فإنها لم تحظ بتغيرات مماثلة ومتزامنة كى تساير حركة التجديد فى السياسة التعليمية؛ فمازالـــت (الإدارة المدرســية) أســيره للقيــود المركزيــة والبيروقراطية وضعيفة المبادرة والمشاركة والتعاون مــع مجتمعهــا المحلــى، وبشكل لا يمكنها من تنفيذ هذه التوجهات الجديــدة للسياســة التعليميــة والتــى تستوجب – فى الحقيقة – صحوة إدارية هائلة فى منظومة التعليم المصرى.

❀ مع تركيز برنامج التحول إلى الخصخصة على تشجيع المبادرات الفردية وتعبئــة موارد القطاع الخاص وترشيد القطاع العام وتحسين أدائه وانتهــاج اللامركزيــة الإدارية والتوجه الديمقراطى وإنماء المشاركة المجتمعية الخلاقة لمختلف العاملين فى اتخاذ القرارات، فمازالت (إدارة المدرسة المصرية) بعيدة عن آليات الســوق والمبادرات الفردية والمنافسة، ومعتمدة فى كل شــئونها علــى تلقــى الأوامــر والتعليمات من السلطات التعليمية المركزية، ومازالت الممارسات الإدارية غارقة فى أمراض البيروقراطية الحكومية وبعيدة عن هذا التحول.

❀ مع ما يفرضه توجه المجتمع المصرى نحو اقتصاد السوق الحر، مــن ضــرورة النظر للمعرفة باعتبارها سلعة، والعملية التعليمية باعتبارها عملية إنتاج، والتلميذ المتعلم هو المنتج؛ وبالتالى حتمية عمل المدرسة فى إطار مــن المنافســة مــع المدارس الأخرى على إنتاج خدمة تعليمية متميزة تشبع حاجات أولياء الأمــور – المستهلكين –، وتمكنها من البقاء فى بيئة الســوق الحــرة. إلا أن (المدرســة المصرية) مازالت فى حاجة إلى منحها الاستقلالية والحرية والمرونة التى تمكنها من مسايرة متطلبات هذا السوق والدخول إلى عصر جديد من الخــدمات الذاتيــة والمبادرات الفردية.

❀ إن الإصلاح المنظومى لتطوير التعليم الابتدائى وتجويده يقتضى حتمية: وجــوب المشاركة المجتمعية الفعالة ممن قبل المعلمين وأولياء الأمور وكافــة المعنيــين

بالعملية التعليمية (أفراداً ومؤسسات) على صعيد المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة؛ دعماً لاستقلالية المدرسة، ومن ثم يسهل اتخاذ القرارات بداخلها وحل المشكلات التى تظهر على المناخ العام بالمدرسة. حيث إن (جودة السياق المدرسى) تعد من أهم متطلبات تطوير المدرسة المصرية وتجويدها وتتضمن ست مؤشرات هى: الأهداف المدرسية الواضحة والواقعية والمتطورة، القيادة المدرسية الفعالة، القوة الداعمة لكافة العاملين بالمدرسة، توفير بيئة مدرسية آمنة ومنظمة وبيئة صفية فعالة ومنضبطة، اندماج الآباء والمجتمع المحلى فى مجالس المدرسة؛ ضماناً لاتساع قاعدة المشاركة المجتمعية.

❀ **إن تطوير المدرسة المصرية وتجويدها يقتضى حتمية التحول بإداراتها من النمط المركزى إلى النمط الاستقلالى الذاتى، ويتطلب هذا التحول وجوب تفعيل الآليات التالية: مراجعة هيكلة إدارة المدرسة بشكل يسمح بدعم مجالس الآباء، والمعلمين ، ويزيد من مساحة الدور الإدارى للمعلم فى الصف والمدرسة، ويعزز المشاركة المجتمعية من قبل أعضاء المجتمع ومؤسساته، فى كافة المجالس المدرسية، بجانب اعتماد مبدأ المشاركة فى اتخاذ القرار التربوى على مستوى المدرسة، مع الحفاظ على ديمومة اتساع قاعدة المشاركة، هذا بالإضافة إلى منح إدارة المدرسة سلطات واسعة تتناسب مع ما يجب أن تفوض فيه من مسئوليات متجددة وبخاصة فى مجال : تطوير الأنشطة التربوية – الصفية واللاصفية – وتنفيذها، والتنمية المستدامة لكافة العاملين بالمدرسة وإعداد القيادة المدرسية الواعية وتدريبها على كيفية إدارة المدرسة ذاتياً من خلال الاتصال الفعال بالمجتمع آباء وأفراداً ومؤسسات.**

وبناء على ما أكدته نماذج تطبيق مدخل الإدارة الذاتية بمدارس بعض دول العالم من حقائق (تتفق معاً) على أن (المشاركة

المجتمعية الفعالة)، تعد من أهم سبل ضمان الإدارة الذاتية الناجحة لتلك المدارس.

وعلى الرغم من الخطاب الرسمى المعلن فى جمهورية مصر العربية بضرورة التوجه نحو اللامركزية فى إدارة التعليم.

ورغم محاولات تطبيقها – منذ قبيل - قيام ثورة ٢٣ يوليو عام ١٩٥٢م وحتى الآن –

وبالرغم من التوسع والاهتمام بنظام الإدارة المحلية؛ إلا أن الواقع يشير إلى أن المركزية مازالت النمط السائد فى إدارة التعليم المصرى وبشكل عام؛ حيث تنفرد السلطة العليا – ممثلة فى وزارة التربية والتعليم وأجهزتها الإقليمية – بتخطيط التعليم والإشراف عليه ومتابعته فى المدارس – ودون إدراك حقيقى لاحتياجات وظروف المناطق المحلية، وتجاهل للحاجات والإمكانات الخاصة بكل مدرسة - ، مما يبعد المدرسة وإدارتها عن المهام الرئيسة لها، ويندثر الابتكار والتجديد، ولا يفسح المجال أمام الكفاءات المدرسية والمحلية لكى تأخذ فرصتها فى توجيه العملية التعليمية.

وإيماناً بما تضمنته وثائق تحديد ملامح سياسة التعليم فى مصر – خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة (١٩٩٠م) حتى (٢٠٠٥م) من أسس ترتكز عليها هذه السياسة (أبرزها) " ضرورة توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية فى صناعة القرارات التربوية على كافة المستويات الإدارية".

وانطلاقاً مما انتهت إليه وأكدت عليه قرابة عشرين دراسة– أجريت خلال السنوات العشر الأخيرة (١٩٩٥م وحتى ٢٠٠٥م) على صعيد المجتمع المصرى وتمركزت حول سبل تحسين وتطوير المدرسة المصرية (مناخاً وإدارة وتعليماً) – من نتائج وحقائق لعل أهمها : " أن تحسين المناخ المدرسى وتجويده للوفاء ببعض متطلبات التحولات الكبرى والمتغيرات القومية والمحلية، يقتضى توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية الفعالة فى كافة المجالس المدرسية؛ ضماناً لتفعيل الذاتية فى إدارتها، واعتماد مبدأ المشاركة فى اتخاذ القرارات المدرسية مع الحفاظ على اتساع قاعدة المشاركة الإيجابية الفعالة.



أن تناول الفصل الثالث طبيعة المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية من حيث : المفهوم وما تسعى لتحقيقه من أهداف،

والأسس والمبادئ الواجب مراعاتها لتحقق المشاركة المجتمعية أهدافها، بجانب أطراف المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية، والتى تم تحديدها فى ثلاثة أطراف وهى: الأسرة – بما تتضمنه من والدين وأولياء أمور – ومؤسسات المجتمع المحلى – كالمؤسسات النقابية والمهنية والأحزاب السياسية وجماعات رجال الأعمال والغرف التجارية والصناعية ووسائط الإعلام بنوعياتها- والجمعيات الأهلية – ، باعتبارها تنظيماً اجتماعياً يضم فئات متعددة من كافة مستويات أبناء المجتمع وطوائفه، تستهدف الارتقاء بقضايا المجتمع والنهوض بها مع تحديد موقع المشاركة المجتمعية بين معالم تطوير التعليم الابتدائى بجمهورية مصر العربية.

هذا وقد أكد التحليل الموجز لأطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم على إمكانية تحديد مجالات مشاركة كل من الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلى والجمعيات الأهلية فى العملية التعليمية من خلال : تدبير الاعتمادات المالية التى تحتاجها المدرسة للنهوض بمستوى العملية التعليمية والحد من مشكلات المنظومة التعليمية على صعيد المجتمع المحلى، والمشاركة فى صناعة القرارات التعليمية على صعيد المدرسة (وبخاصة تلك القرارات المتمركزة حول عدد ساعات وأيام الدراسة وتقسيم البرنامج الدراسى وبدء ونهاية المنهج الدراسى، بجانب عقد مسابقات تعيين

المعلمين ومديرى ونظار المدارس ووكلائها وجميع العاملين، وتنقلات المعلمين والمعاونين والمستخدمين من مدرسة لأخرى وفقاً لسياسة الإدارة المحلية فى الإقليم)، هذا بالإضافة إلى توفير كافة المتطلبات المادية والبشرية اللازمة لتحقيق التواصل المنتظم لتدريب المعلمين والعاملين بالمدرسة وتنميتهم مهنياً.

ولعل ما تتضمنه هذا الفصل من تحديد إجرائى وتحليل موجز: لمفهوم المشاركة المجتمعية فى التعليم وأهم أهدافها، والأسس والمبادئ الواجب مراعاتها لضمان تحقيق تلك الأهداف، بجانب أبرز أطراف ومجالات مشاركة كل طرف، يتفق مع ما خرج به عدد من المفكرين خلال السنوات العشر الماضية (١٩٩٢م – ٢٠٠٢م)؛ دعماً للمشاركة المجتمعية فى التعليم – باعتبارها السبيل الأنسب لضمان استقلالية المدرسة وذاتية إدارتها – ومنهم:

- **أشار كل من Allan R. Lawrence,، Ronald, Herman, K (1992) Oddem &O. Picus (1995)، إلى اتجاه مجالس إدارة المدارس المحلية نحو المشاركة المجتمعية ودعم آليات تفعيل مشاركة المجتمع المحلى فى مجالات المناهج والموارد المالية وشئون التلاميذ وتدريبهم، وتقويم المناهج وتجديد وبناء المدارس والإنفاق على العملية التعليمية، بما يحقق أهداف التعليم على صعيد المدارس المحلية بكل ولاية من الولايات الأمريكية ويضمن نجاح الإدارة الذاتية لها.**

- **أكد كل من Ginn, MC. N.& Wolsh, T. (1994) ، وعايدة أبو غريب (٢٠٠٢م)، على ضرورة دعم المشاركة والتكامل فيما بين الإدارة التعليمية**

والسلطات التعليمية المحلية فى بعض المجالات فى التعليم والعملية التعليميـــة، وبخاصة التمويل والرقابة والتخطيط والمشـــاركة فـــى صـــنع واتخـــاذ القـــرار التعليمى، فذلك السبيل الأنسب لضمان استقلالية المؤسسات التعليمية؛ ومن ثـــم التغلب على مشكلاتها.

❀ رأى كل من GoetsLh, David, L. & Davis, Staly, (1994) أن السبيل لضمان الجودة التعليمية فى كافة مؤسسات التعليم ومدارسه يتمثل فى : التركيز على عمليات التطوير، التوصيف الوظيفى لكافة العاملين – معلمـــين وإداريـــين ومعاونين ومستخدمين – وتفويض السلطة والالتزام (طويل الأجل)، ووحـــدة الأهداف والعمل الجماعى ومشاركة المجتمع المحلى مع كافة العاملين بالمدرسة لتفعيل الإدارة الذاتية للمدرسة.

❀ توصل عادل سلامة (٢٠٠٠م) إلى أن آليات تحقيق الذاتية والفعالية فى الإدارة المدرسية تتمثل فى: دعم مجالس الآباء والمعلمـــين، وتعزيـــز الـــدور الإدارى للمعلم، واعتماد مبدأ مشاركة أعضاء المجتمع ومؤسساته فى صـــناعة واتخـــاذ القرارات على المستوى المدرسى، ومنح إدارة المدرسة سلطات واسعة لتنهض بمسئولياتها. هذا بجانب التنميـــة المهنيـــة المســـتدامة للمعلمـــين والإداريـــين والتواصل مع المجتمع، وإعداد القيادة المدرسية الواعية.

❀ ورأى كل من إدوارد. ب فسك وهيلين. ف لاد (٢٠٠١) ونـــور برتـــو بوتـــانى وبيرنارد فافر (٢٠٠١)، أن تفعيل آليات التقويم الذاتى للمدرســـة فـــى مرحلـــة التعليم الابتدائى يساعد المدارس على اختبار كفاءتها الذاتية، إلا أن تفعيل تلـــك الآليات يقتضى تعميق التفاعل بين السلطات المحلية وإدارة المدرسة، ومتابعـــة نتائجها بصورة مستمرة، وتيسير سبل تعزيـــز وتطـــوير مجـــالات المشـــاركة المجتمعية فى العملية التعليمية بتلك المدارس. بجانب الدعم المتبادل والمساءلة عن الأفعال.

وهكذا. فقد صار ينظر (للمشاركة المجتمعية) فى العملية التعليمية باعتبارها إحدى المنطلقات الأساسية لتطوير التعليم، كما أنها تقوم على فلسفة توضح أنه لكى تكون المدرسة ذات فعالية حقيقة يجب أن تندرج فى إطار جماعة؛ حيث تتضمن عملية المشاركة: الشعور المشترك بالهدف والاهتمام المتبادل والتعاون والتفاعل وتتنوع مجالاتها بين : المشاركة فى تخطيط البرامج وتحسين التعليم وتقويم النتائج والدعم المتبادل، والمشاركة فى الإدارة وصنع القرارات ومتابعة التنفيذ. ولعل النظرة المعاصرة لعملية المشاركة المجتمعية فى التعليم تثير تساؤلاً قوامه: ما المعالم الرئيسة لواقع المشاركة المجتمعية فى التعليم على صعيد بعض دول العالم؟ وهذا هو موضوع الفصل الرابع

الفصل الرابع

نماذج تطبيق المشاركة المجتمعية فى التعليم

مقدمة.

أولاً: المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية

أ) مجلس التعليم على مستوى الولاية .

ب) مجالس التعليم المحلية (مجلس الأمناء).

ثانيا: المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم بالمملكة المتحدة.

أ) السلطات التعليمية المحلية.

ب) الشبكة القومية للتعليم.

ثالثا: المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم باستراليا

أ) مجلس المدرسة.

ب) رجال الأعمال.

ج) وسائل الإعلام

وبعد ..

الفصل الرابع

نماذج تطبيق المشاركة المجتمعية فى التعليم

مقدمة:

تشير المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية فى الكثير من دول العالم إلى خصائص وسمات مشتركة للشركات الناجحة، (فالمدارس) التى تتيح فرصة المشاركة لأكبر عدد من أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى ومؤسساته والجمعيات الأهلية الكائنة فيه لإثراء العملية التعليمية بها (لاشك أنها تستثمر طاقاتها فى البحث عن حلول للمشكلات التى تواجهها إيمانا منها بأن نجاح تلاميذها مسئولية مشتركة يشارك المهتمون . أباء ومعلمون وإداريون، قادة محليين ومجتمعيين .بأدوار هامة فى دعم عملية تعليم هؤلاء التلاميذ والارتقاء بها، وفى نفس الوقت يتحمل كل شريك على عاتقه مسئوليات محددة لتفعيل آليات عملية المشاركة فى العملية التعليمية بما يضمن الحوار المثمر بين المشاركين ويولد لديهم الرغبة والاستقرار لتحمل المسئولية المتساوية حيال تعلم أطفالهم ونجاحهم.

ولعل ما يؤكد ذلك قول *Funkhouser, J. E. & Gonzolez, M. (1997)* " إن تقاسم متخذوا القرار والجماعات

المختلفة بالمجتمع المحلى ورجال الأعمال أهداف المدرسة وإسهامهم بفاعلية من تحقيق هذه الأهداف هو السبيل الرئيسى لوضع المشاركة المجتمعية فى التعليم موضع التنفيذ " ويمكن التعرف على أبرز نماذج وأساليب تفعيل المشاركة فى العملية التعليمية فى بعض دول العالم على النحو التالى:

أولاً: المعالم الرئيسية للمشاركة المجتمعية فى التعليم على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية:

تكتسب الحكومة الاتحادية الأمريكية سلطات واسعة، حيث يتم توزيع مسئوليات الحكم بين السلطة التشريعية والسلطة التنفيذية والسلطة القضائية، وتمارس كل هذه السلطات اختصاصاتها مستقلة.

فعلى صعيد الولايات. يوجد فى كل ولاية ما يعرف بمجلس الولاية للتعليم والخدمات، حيث يقدم المجلس قيادات لبناء البنية الأساسية لمساعدة المحليات فى الولايات وكافة الشركاء العاملين فى مجال تطوير التعليم وتحسينه. أما الهيكل التنظيمى للولاية فيتكون من : قسم التعليم الذى يرأسه المدير وهو مسئول أمام مجلس إدارة التعليم على مستوى الولاية – باستثناء ولايتى – هاواى وكولمبيا – عن التنسيق وتقديم كافة الخدمات التعليمية

بالولاية. وتوجد أنماط متعددة من الولايات تختلف حسب درجة المركزية فى الولاية فبينما اتفقت عشرون ولاية على المركزية وثلاث وعشرون ولاية على اللامركزية فقد كانت باقى الولايات خليطاً بين المركزية واللامركزية. وبينما تختص الإدارة - فى الولاية المركزية – بالموافقة على كتب الدراسة والمناهج ومحتواها والعمل على جمع البيانات والمعلومات والتقييم، تمثل الإدارة – فى الولايات اللامركزية – إلى منهج الحرية فى التصرف إلى السلطات المحلية لتقرير طبيعة البرامج التعليمية بمدارس تلك الولاية وعلى الصعيد المحلى بها.

ويمكن التعرف على المعالم الرئيسية للمشاركة المجتمعة للتعليم على صعيد الولايات المتحدة الأمريكية من خلال إيضاح الأدوار التى تقوم بها كل من : مجالس التعليم ومجالس الآباء على مستوى الولايات والمسئوليات المنوطة بهما على النحو التالى:

أ) مجلس التعليم على مستوى الولاية:

يتمتع مجلس التعليم بكل ولاية بأعلى سلطة تعليمية على مستوى الولاية منذ عام ١٩٧٩م وعلى مدى خمسة عشر عاماً. وبالرغم من أن معظم هذه السلطة مفروضة لمجالس الأمناء أو

مجالس التعليم المحلية إلا أن مجالس التعليم بالولايات قد أنيط بها – تشريعياً – مهام ضبط وتنظيم التعليم.

وتمارس مجالس التعليم بالولايات سلطاتها من خلال تعليمات محددة يضعها قسم التعليم العام *Department of Education* المسئول عن تنفيذ سياسة الحكومة فى كافة الشئون التعليمية – لتحديد الحد الأدنى للأداء إدارياً وفنيا وبخاصة ما يتعلق باعتماد المعلمين أكاديمياً والترخيص لهم بممارسة المهنة ومقررات الدراسة المطلوبة.

وظلت مجالس التعليم بالولايات تلعب الدور الرئيس فى الحياة التعليمية حتى عام ١٩٩٥م حينما لاحت فى الأفق بوادر تقلص دور تلك المجالس على مستوى الولايات، وحيال ذلك فقد رأى كل من *Deighton, L. C. (1980) & Selokovich , D. (1983)* أن التداخل فى مجالات الاهتمام بالتعليم والنهوض بمسئولياته بين مجالس التعليم بالولايات ومجالس التعليم المحلية أو مجالس الأمناء كان وراء معاناة مجلس التعليم على مستوى الولاية من البطء التقليدى فى تصريف الأمور المتعلقة بالتعليم وتحكمها حتى فى الاعتماد الأكاديمى والمهنى للمعلمين. وقد برر *Selokovich, D. (1983)* تقلص دور مجالس التعليم على الدوام مستوى الولايات

بقوله " أن النظام التعليمى كان على ومنذ فترات طويلة يعمل وفق المبدأ الديمقراطى الذى يسند إلى أن لأفراد المجتمع الحق فى أن يكون لهم رأى بالنسبة لنوع ومستوى البرنامج التعليمى الذى يريدونه. وقد حظى هذا الرأى بدرجة عالية من القبول من جانب رجال التربية ورجال الحكومة ورجال الشارع على السواء، ومن هنا ساد الشعور بأن التعليم رغم أنه يعتبر من مسئولية الولاية إلا أنه قد تم تفويض هذه المسئولية لمجالس التعليم المحلية (مجالس الأمناء).

ب) مجالس التعليم المحلية (مجالس الأمناء) "Board of Trustees

تحظى مجالس الأمناء باعتراف قانونى بأوضاعها مثلما هو الحال بمجالس المحليات، إلا أن الفارق الوحيد بينهما يتمثل فى أن مجالس الأمناء لها وظائفها المحددة والمحدودة فى (إطار التعليم) بينما مجالس المحليات لها العديد من الوظائف المتنوعة فى كافة المجالات.

ومع تفاوت الولايات فى مدى ما تمارسه من تحكم قانونى بالنسبة لمجالس الأمناء، فإنه يمكن – بوجه عام – القول بأن مجالس الأمناء تتمتع بحرية كبيرة فى تسيير الأمور، كما أن لها سلطاتها القانونية التى تضاهى ما للحكومة من وظائف تشريعية

وإدارية وقضائية ومن حقها صياغة القواعد والسياسات والتعليمات المسئولة عن تنفيذها.

وبالنسبة لتشكيل مجلس الأمناء، يشترط لعضوية هذا المجلس: أن يكون العضو على قدر من التعليم يسمح له بالمشاركة فى المناقشات ورسم سياسة التعليم، مقيما بالولاية أو بالمنطقة التى يتقدم بالترشيح عنها، من دافعى الضرائب، ومن لهم حق الانتخاب فى المنطقة التى يتقدم لتمثيلها قبل تقدمه لعضوية المجلس بخمس سنوات على الأقل، وأن يكون مقيماً فى المنطقة التى للتشريح عنها لمدة الشهور الستة السابقة على ترشيحه مع كونه من المقيمين بالمنطقة بصفة أصيلة. وتستمر عضوية الفرد فى مجلس الأمناء لمدى أربع سنوات متصلة.

وينهض مجلس الأمناء بمهامه الرئيسة من خلال اجتماعات رسمية تتنوع بين (اجتماعات عادية) وتعقد طبقاً لجدول يوافق عليه المجلس بهدف إدارة الأعمال المتعلقة بالنظام المدرسى (واجتماعات خاصة) وتعقد من أن لأخر لاتخاذ إجراءات رسمية فى موضوعات محددة (واجتماعات المجلس مع هيئة الإدارة) (واجتماعات للاستماع فحسب) .

وحيال المهام التى يضطلع بها مجالس الأمناء. يهتم مجلس الأمناء بمدينة ممفيس بولاية تنيسى إحدى الولايات الأمريكية - على سبيل المثال – ؛ بالعمل الجماعى، وتشير وثائق هذا المجلس صراحة إلى هيمنة العمل الجماعى بالنسبة للمجلس ومشرف التعليم وهيئات التدريس، كما أنه أمر فى غاية الأهمية بالنسبة لصالح أطفال المدارس أن يعمل مجلس الأمناء ومشرف التعليم (معاً) فى مناخ ينعم بالثقة المتبادلة وحسن النوايا.

وفى إطار السياسة التى صنعها مجلس الأمناء لمدينة ممفيس تحدد للتعليم اثنتا عشر هدفاً، يتحرك مشرف التعليم لتحقيقها فى ضوء السياسة المرسومة، ومن خلال المناقشات التى تتم فى جلسات مجلس الأمناء تظل السياسة التى وضعها المجلس موضع تعديل، بناءً على ما يقترحه مشرف التعليم وما يتخذه المجلس من قراءات فى جلساته.

وبصفة عامة ترتبط المهام الموكولة لمجالس الأمناء – بشكل مباشر أو غير مباشر – بالمجتمع المحلى وأهم تلك المهام: تحديد الاحتياجات التعليمية للمجتمع المحلى ومتطلبات الهيئة المهنية القائمة على التعليم واختيار الأعضاء التنفيذيين بجانب تطوير السياسة التعليمية فى ضوء القانون المنظم واحتياجات الأهالى مع

الموافقة على الخطط والطرق التى تنفذ بها سياسة التعليم، بالإضافة إلى توفير الموارد المالية اللازمة مع إعلان أبناء المجتمع المحلى بالبرامج التعليمية والمشكلات والحلول المقترحة لها، وتلقى المعلومات والشكاوى التى يبديها هؤلاء الأبناء ودواعى الثقة لديهم بالنسبة للتعليم، مع تقييم فعالية وكفاءة منظومة التعليم بوجه عام بما فيها أداء مشرف التعليم.

وفى سبيل قيام مجلس الأمناء بالمهام الموكولة إليه، ينهض المجلس بكل ما من شأنه تحقيق أقصى درجات التلاحم بين الأطراف الثلاثة الرئيسة لعملية المشاركة المجتمعية فى التعليم وهى : تلاميذ المدارس والآباء وأولياء أمور التلاميذ وهيئات التدريس بالمدارس والإدارات المدرسية، وذلك من خلال ما يضعه المجلس من سياسات تضمن تحقيق هذا التلاحم ومتابعة تحقيقه.

وثمة ثلاث مؤشرات لتمديد مدى نجاح المدارس فى توطيد صلتها بالمجتمع المحلى المحيط بها ألا وهى: عدد الأسر المشاركة فى التعليم ومدى اتساع وتنوع المجالات والأساليب التى تشارك بها هذه الأسر فى العملية التعليمية ودرجة إيمان طرفى المشاركة – الأسرة والمدرسة – بجدوى المشاركة لصالح المدارس والتلاميذ وكافة الأطراف.

ولعل من أبرز النماذج الموضحة لأنماط مشاركة الأسرة وأولياء الأمور فى العملية التعليمية فى ضوء هذه المؤشرات نموذج الستين (١٩٨٧م) والذى يوضح خمسة أنماط لمشاركة الآباء فى العملية التعليمية وهى:

- ❀ الالتزامات الأساسية للأسرة حيال أبناءها التلاميذ وتشمل الرعاية الصحية وتوفير جوانب الأمان والبيئة المنزلية الإيجابية.
- ❀ والالتزامات الأساسية للمدرسة حيال أولياء الأمور وتتمثل فى اللقاءات والندوات والاجتماعات والمؤتمرات التى تعقد مع الآباء للوقوف على مستوى الأبناء وطبيعة البرامج التى يدرسونها، ومساهمات الآباء فى المدارس لتفعيل الأنشطة اليومية والدعم التطوعى للعملية التعليمية.
- ❀ بجانب الإشراف على أداء الأبناء للواجبات المنزلية.
- ❀ متابعة تطوير مهارات الأبناء والتى تساعدهم على التعليم داخل الفصل.
- ❀ ومشاركة فى إدارة المدرسة وصناعة القرارات المدرسية وإبداء الرؤى ووجهات نظرهم.

وفى مجال التطبيق العملى لربط المدارس بالمجتمع المحلى من خلال الآباء، وضع مجلس الأمناء بمدينة سان ديجيو بولاية كاليفورنيا سياسة لتحقيق الرعاية المنشودة لمشاركة الآباء فى المدارس وقوامها: اشتراك الآباء فى إدارة المدرسة كشركاء وإيجاد التواصل الفعال بين طرفى المدرسة والأسرة مع احترام الحاجات المتنوعة للأسرة وتمكينهم من المشاركة الفعالة فى عملية التدريس لأبنائهم، والتنسيق بين الآباء وممثلى المجتمع المحلى والمديرين والمعلمين وإفساح المجال أمامهم للمشاركة فى صناعة القرارات وتقديم المشورة كإحدى السبل لضمان توفير الدعم المادى لكافة مجالات التعليم وجميع الأنشطة المدرسية.

وهكذا أكدت الرؤية الأمريكية لتفعيل المشاركة المجتمعية فى التعليم خلال مراحله الأولية على أن أفضل السبل لمشاركة المجتمع فى آليات وأنشطة التعليم المدرسى لهو العمل (معاً) لتحديد الأهداف العامة للمدرسة والتعاون فى نمط الإدارة ودعم وتمويل الأنشطة المدرسية.

ثانيا: المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم بالمملكة المتحدة:

يتميز النظام التعليمى البريطانى بدرجة عالية من التغير – بخاصة فى فترة ما بعد عام ١٩٤٤م – والتطور معتمداً فى ذلك

على التقارير العلمية، وكانت البداية الحقيقة للتطوير عام ١٩٤٤م وبصدور قانون بتلر " *Buttler* "والذى فرض على أولياء الأمور ضرورة ضمان حق التعليم لجميع الأطفال متى كان المستوى التعليمى مناسباً لعمرة متسقاً وقابليته وقدراته سواء بالحضور المنتظم إلى المدرسة أو غير ذلك.

وقد استحدث هذا القانون نظاماً جديداً لإدارة التعليم كان قوامة المشاركة الإيجابية بين الحكومة المركزية والسلطات التعليمية المحلية، وقد عكس القانون - بناء على ذلك – اهتماماً محلياً متزايداً بالتعليم الذى يراعى حاجات ورغبات التلاميذ، واستمر – كجزء من السياسة الرسمية للتعليم – حتى ظهور تقرير بلاودين *Blowden* عام ١٩٦٧م والذى " أكد على أهميته توطيد العلاقة بين المنزل والمدرسة وتخصيص مصادر مالية أكثر للمناطق المحرومة اجتماعياً مع نشر دور الحضانة ودعم الاهتمام بطرق التدريس المتمركزة حول المتعلم"؛ وعليه فقد سعت السلطات التعليمية منذ السبعينيات لتفعيل استراتيجية تقوم على استمرارية التعاون بين تعليم ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية من خلال مشروعات تطوير تعليم ما قبل المدرسة لتحقيق التكامل فى

الأنشطة المقدمة للأطفال والطرق المستخدمة وانتقال الأطفال بسهولة من تعليم ما قبل المدرسة إلى المدرسة الابتدائية.

وفى الثمانينات حدث انخفاض فى مستوى التعليم، وبعد عدة مناقشات توصلوا من خلالها إلى أن التعليم والتدريب عوامل مهمة فى تحقيق ميزة التنافس الاقتصادى، وعليه صدر قانون الإصلاح التعليمى عام ١٩٨٨م والذى تضمن – ضمن بنوده – نظاماً جديداً للمشاركة المجتمعية بين التعليم ومؤسسات المجتمع وأفراده بجانب تعديل القواعد اللازمة للإدارة المحلية لضمان تحسين مستوى تحصيل التلاميذ والارتقاء بمستوى العملية التعليمية. وتمثلت أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم الابتدائى بالمملكة المتحدة ومجالات كل طرف فى:

أ) السلطات التعليمية المحلية:

وتعتمد (المرونة) مبدأ فى تحديد اختصاصاتها، فمن خلال متابعة القوانين التى أصدرها البرلمان الإنجليزى فى تحديد اختصاصات المجالس المحلية – وبخاصة – سلطاتها التعليمية – يتضح كيف مثلت السلطات التعليمية للمحليات التحول الأيديولوجى للحكومة وعكست بعض السياسات الأخرى كالتوسع فى الاختيار

المدرسى للأباء وتدعيم نمو القطاع الخاص ومشاركته فى التعليم للارتقاء بمستوى كفاءته وفعاليته وتوسيع قاعدة المشاركة فى اتخاذ القرار بدءاً من الآباء والقطاع الخاص؛ وذلك من خلال الإدارة الذاتية المطورة للمدارس والتى يتكون مجلس إدارتها من : ممثلين عن الآباء وهيئة التدريس ورجال السياسة والأعمال المحليين.

وحيال ذلك فقد حددت القوانين التى أصدرها البرلمان الإنجليزى مجالات مشاركة المجالس المحلية فى التعليم: فيما تجتزه بعض القوانين للمجالس المحلية من إنشاء إدارة للمرافق والخدمات، تتمكن من خلالها من مشاركة وزارة التعليم فى تنفيذ السياسات التى تضعها، وتقديم المعونات والخدمات التى من شأنها الإسهام فى رفع المستوى التحصيلى للتلاميذ وذلك بتفعيل آليات الإدارة الذاتية المطورة للمدارس مع تبنى المنهج القومى فى ظل منح الإدارة المحلية سلطة تحديد قواعد القبول فى مدارسها مع وضع معايير مناسبة فى حالة زيادة أعداد التلاميذ.

كما اهتمت السلطات التعليمية المحلية بتفعيل آليات المشاركة المجتمعية المحلية فى التعليم الابتدائى وكذلك بتأسيس (جماعة استشارية) تمثل الهيئات القومية الأساسية لمساعدتها فى التعامل

مع التفاصيل المرتبطة بنمط الإعانات المقدمة وتعديل وصياغة القواعد والإجراءات اللازمة لإقرار ترتيبات الالتحاق بالمدارس. وأصبح للسلطات التعليمية المحلية دوراً متمركزاً حول متابعة أعمال المدارس والتحقق من قيامها بالمهام الموكولة إليها وذلك من خلال مؤشرات للأداء تستعين بها وهى؛ زيارات المفتشين للوقوف على أحوال المدارس والتقارير المعبرة عن كل مدرسة ومستوى أدائها.

ب- الشبكة القومية للتعليم:

وأنشأتها الحكومة البريطانية عام ٢٠٠٢م بهدف ربط جميع المدارس بها. حيث تم الترخيص لعدة برامج دراسية بوضع عدة نقاط مرجعية أو معايير إنجاز منتظرة من التلاميذ فى أعمار ٧ ، ١١ عام على التوالى، (والطريقة المتبعة) فى ذلك أن لكل مجال من مجالات كل مادة من مواد المنهج القومى (مستوى للمواصفات) كونت الهيكل الأساسى (لنظام تقدير مرجعى المعيار) وبناء على هذه المستويات يتم تقييم خطوات تقدم التلاميذ فى المنهج وفقاً (لاختبارات الإنجاز المعيارية)، وهى تصف ما ينبغى أن يفعله كل

تلميذ من أجل إنجاز كل مستوى من المستويات فى كل مادة من مواد المنهج.

وقد فرضت (الخطوة الأخيرة) لاختبارات الإنجاز المعيارية اعتماد جداول نظامية رسمية لنشر نتائج تلك الاختبارات، حتى تتوافر لدى الآباء معلومات كافية لتشكيل اختياراتهم للمدارس التى يلتحق بها أبناؤهم، فتستجيب المدارس لضغوط المنافسة بالأسواق. كما أفصحت الحكومة عن رغبتها فى جداول القيمة المضافة- أى تصحيح وربط المعطيات الأساسية للتقييم لتضمينها المتغيرات الخاصة بالمدرسة – وذلك لتصحيح الانطباعات الخاصة التى تنشأ عن استخدام الجداول الخام التى لا تعمل حساب المدخل؛ حيث أن الآباء وكافة أبناء المجتمع لديهم الحق فى الحصول على معلومات صحيحة حول الاستدلالات المضللة التى يمكن استنتاجها من الجداول المنشورة.

إضافة لما سبق من مجالات المشاركة المجتمعية فى مدارس التعليم الابتدائى بالمملكة المتحدة، فمازال لدى معلمى هذه المدارس نطاقاً واسعاً من الحرية فى تنظيم عملهم، كما أنه ليس ثمة دلائل على اتباع إدارات تلك المدارس للجداول الدراسية الجامدة والمعتمدة على المواد المقررة بل ومازالت المدارس الابتدائية –

بوجه عام – تطبق الأسلوب التكاملى ومشروعات العمل، كما سمح للمدارس بحرية الحركة والإدارة الذاتية، (ضماناً) لتنفيذ الإصلاحات التعليمية من خلال المشاركة المجتمعية وخلق مناخ إدارى بلا قيود تعوق فعاليته للمشاركة، وتركت للمدارس الحرية فى تنظيم أعمالها بما يكفل انطلاقها إلى العمل وبنجاح.

ثالثا: المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعة فى التعليم باستراليا:

تشغل استراليا قارة بأكملها وتبلغ ساحتها ٤,٦ مليون كم تقريباً، وهى إحدى الدول الرأسمالية الصناعية التى تتمتع بثروات طبيعية وأراضى شاسعة لم تستغل بعد. ويبلغ عدد سكانها ١٨,٣ مليون نسمة يشكلون تجانساً قومياً نتيجة الهجرة الجماعية من بريطانيا، حيث يمثل الأنجلو – أستراليين قرابة ٩٧% من مجموع السكان، ومن ثم فإن اللغة الإنجليزية هى اللغة الرسمية السائدة فى كافة المجالات المجتمعية.

وفى هذا الصدد تشير سعاد بسيونى وآخرون (١٩٩٨م) إلى أنه بعد قيام بريطانيا بإنشاء أولى مستعمراتها فى أستراليا عام (١٧٨٨م) بولاية سيدنى وما تلاها من مستعمرات بريطانية فى ولايات أسترالية أخرى، كونت هذه المستعمرات، الكومنولث

الأسترالى عام ١٩٠١م، وأصبحت هذه الولايات قوى فعالة فى الحكومة الفيدرالية الجديدة.

وأخذت الحكومات الفيدرالية المتعاقبة – وبخاصة حكومة العمال الفيدرالية – تؤكد على الحاجة إلى إعادة الهيكلة الاقتصادية، وذلك منذ عقد الثمانينيات من القرن العشرين؛ فتناولت التعليم باعتباره أحد آليات التغيير المستهدفة، وفرضت المنهج الدراسى القومى من أجل المصلحة القومية، وسعت لتحقيق المواءمة بين أولويات المجتمع الأسترالى والاستجابة للحاجات الخاصة بكل ولاية من خلال المؤسسات التربوية المختلفة كالمدارس والجامعات ومؤسسات التدريب والمراكز التربوية.

وطبقاً لما تضمنه الدستور يتولى (قادة التعليم) فى الولايات والمقاطعات الأسترالية مسئولية التعليم المدرسى، وتقوم الحكومة الفيدرالية بدور مهم فى تحديد الأهداف التربوية العامة وتنظيم بنية التعليم وتدعيم الاتجاهات القومية له. وحيال ذلك تشير دراسة *Chapman, Judith, el. al.* إلى أنه يوجد فى استراليا أكثر من تسعة آلاف مدرسة تضم أكثر من ثلاثة ملايين من الطلاب والتلاميذ، وتقسيم التعليم إلى قطاعين رئيسين: القطاع الحكومى وتمثل مدارسه ٧٢% من مجموع الطلاب، والقطاع غير الحكومى

وتمثل مدارسه ٢٨% من مجموع الطلاب ويضم المدارس الدينية الكاثوليكية وغيرها من المدارس.

ولقد ظل التعليم العام – بمراحله المختلفة – فى جميع الولايات الأسترالية ومنذ أكثر من مائة عام حتى أوائل السبعينيات من القرن العشرين، يدار بأسلوب متشدد من المركزية. وعندما ظهرت فكرة التعويض المالى *Financial Devolution* لم تنفذ مباشرة حتى عام ١٩٨٣م عندما أقرها حزب العمل فى تسمانا *Tasmania* وذلك بعد تطبيق مشروع التوزيع الفعال للموارد فى المدارس *The effective resource allocation in school project (ERASP)* والذى بدأ فى *Tasmania* عام ١٩٨٢م، مركزاً على ما عرف آنذاك باسم المدرسة الفعالة وما تتطلبه من تعزيز لمعدلات المشاركة الشعبية.

وأخيراً اتجهت الحكومة الأسترالية إلى تنفيذ سياسة تعليمية تستهدف زيادة معدلات المشاركة المجتمعية فى التعليم، خاصة مشاركة القطاع الخاص - بمؤسساته وأفراده – والاتحادات التجارية واعتبارها السبيل: لزيادة معدلات الاستيعاب والبقاء فى المدرسة وتحسين الجودة الشاملة للتعليم وتجويد مخرجاته.

ويمكن تحديد أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم وآليات كل طرف فى دعم مشاركته فى توطيد صلة المدرسة بالمجتمع المحلى على صعيد الولايات الأسترالية على النحو التالى:

أ) مجلس المدرسة:

اتجهت المدرسة الأسترالية نحو دعم صلتها بالمجتمع المحلى المحيط بها، بتعزيز مشاركة مؤسساته وأبناءه وأولياء أمور التلاميذ فى المجالس الإدارية للمدرسة، وذلك لتفعيل أهداف السياسة العامة للتعليم فى استراليا. وفى هذا الإطار شهد النظام الإدارى للتعلم الأسترالى تغيرات جوهرية واسعة، جاء فى مقدمتها: التوجه نحو تحقيق المزيد من اللامركزية ومنح الاستقلالية الذاتية للمدارس فى تسيير شئونها حسب حاجاتها وإمكاناتها البشرية والمادية، مع تدعيم صناعة القرار المحلى بالمدرسة وزيادة تمويلها ومنحها مزيداً من المرونة فى تطبيقه لذا تم تشكيل مجلس المدرسة الأسترالية ليكون مسئولاً عن توجيه العمل داخل المدرسة، وذلك بالنهوض بأدوار أكثر فعالية مع مراعاة دليل العمل الذى تحددته الحكومة الأسترالية. ومعظم أعضاء هذا المجلس من الآباء وأولياء الأمور ورجال الأعمال، ومع كونه ليس لديه إجراءات رسمية يطبقها فى عمله

وأنه يلجأ إلى الطرق الودية لحل المشكلات التى تواجه المدرسة، إلا أن أعضاء هذا المجلس لهم الدور الأكبر فى صناعة القرارات المحلية للمدرسة.

ولتعزيز مشاركة مجلس المدرسة فى إدارة التعليم بالمدرسة الأسترالية فإنه يتحمل مسئولية النهوض بالأدوار التالية:

- **مساعدة الآباء المتخصصين فى دعم العملية التعليمية كأن يـدير أحـد الآبـاء مقصف المدرسة أو يساهموا فى تعليم بعض المواد الدراسية.**
- **كتابة التقارير الدورية المتضمنة لمعالم مراقبة حالة المبانى المدرسية ومرافقها وأفنيها، والأساليب المقترحة من قبلهم للحفاظ عليها وتقديمها لإدارة التربية بعد عرضها على المجلس.**
- **تعزيز الدعم المقدم للمدرسة والسعى الدءوب لزيادة موارده لتخفيف العبء على القطاع الحكومى.**
- **العمل على دعم مشاركة أفراد المجتمع للمدرسة وخاصة الآباء من غير أوليـاء الأمور وذلك للرقى بالعملية التعليمية وتوفير كافة احتياجات المدارس من أثـاث وأدوات.**
- **تذليل العقبات التى تحد من فعالية المشاركة المجتمعية مع التوصية بفتح بـاب التبرعات العينية للمدارس مثل : المراوح والكراسى ودفع الرسـوم المدرسـية للتلاميذ غير القادرين.**
- **إنشاء وتأسيس أندية للأباء يجتمع فيها الآباء بالمعلمين والإداريين، ويتم فيهـا مناقشة كافة القضايا التى تهم الأبناء ومحاولة إيجاد الحلـول المناسـبة لكافـة مشكلاتهم.**

ب- رجال الأعمال:

حيث يتم فى استراليا إعطاء أولوية كبرى لدعم العلاقة والارتباط بين رجال الأعمال والصناعة من ناحية، والمدرسة من ناحية أخرى؛ فقامت وزارة التربية والتعليم بتأسيس (جماعة رجال الأعمال) لتقديم النصح والإرشاد للوزارة (وعلى المستوى المحلى) يتم دعوة رجال الأعمال ليتحملوا مسئولية تقديم الدعم المادى للمدارس أو التبرع ببعض ما تنتجه مصانعهم ومؤسسات عملهم لإثراء العملية التعليمية بتلك المدارس، وتشجيع النجاحات الفردية للتلاميذ كما تنهض هذه الجماعة بإجراء بعض الترتيبات غير الرسمية لتنمية وإثراء العلاقة بين رجال الأعمال والمدارس القريبة منهم وتتضمن هذه الآليات: بث الوعى فى نفس رجال الأعمال بضرورة وأهمية زياراتهم المتكررة للمدارس وتبرعهم للتلاميذ المحتاجين والذين يعلن عنهم فى صحيفة المدرسة، هذا بجانب مشاركة رجال الأعمال بمجلس المدرسة وتبرعهم ببعض ما تنتجه مصانعهم للمدرسة.

ولربط المدرسة بالمجتمع المحلى المحيط بها وتوطيد صلتها به وما يتم – من خلال جماعة رجال الأعمال - بإتاحة الفرصة أمام معلمى الأنشطة والمجالات العملية بتلك المدرسة للالتحاق –

كمتدربين – ببعض البرامج العملية التى يقوم على إعدادها مصانع وشركات رجال الأعمال أنفسهم. كما ينهض رجا الأعمال بتقديم منتجات مصانعهم – كهدايا – لتلاميذ المدارس المحيطة بهم وفى هذا دعم مباشر لشركاتهم ومنتجات مصانعهم وذلك بالانتشار وزيادة المستهلكين لها، ولتلك المدارس باستئجار أماكن بها لترويج هذه المنتجات على مدار العام.

ج) وسائل الإعلام:

وتبدو مجالات وسائل الإعلام بنوعياتها لدعم مشاركتها بمدارس التعليم على صعيد الولاية والمحليات الأسترالية ممثلة فى محاولة كل مدرسة استخدام الإعلام المحلى للإعلان عن نفسها، بهدف تقريب المجمع المحلى منها. وعلى الصعيد المركزى تنتشر مراكز المعلومات التى تنهض بمسئولية تزويد الصحف بكافة الأخبار عن الأنشطة التربوية الممارسة بالفعل على صعيد مدارس كل ولاية، كما ترتبط هذه المراكز بشبكة الإنترنت لتوفير المعلومات المطلوبة عن كل مدرسة، وبذلك توفر تلك المراكز

لأولياء الأمور فرصة التعرف على مزايا تلك المدارس من خلال مراسلتهم بخطابات تحمل مزايا الالتحاق بها.

وثمة مجال آخر لتوثيق مشاركة وسائل الإعلام فى العملية التعليمية ألا وهو تقديم البرامج التعليمية والتربوية المرئية والمسموعة لجميع التلاميذ على كافة الأصعدة المحلية، والإسهام فى إقناع الجميع بوجوب مشاركتهم فى دعم مؤسسات التعليم وتبصيرهم بضرورة تحديثها.

مما سبق يتضح أن تجربة استراليا فى تفعيل المشاركة المجتمعية فى التعليم (تقوم) على أساس النظرة إلى التعليم على أنه قضية مجتمعية فى المقام الأول، و (تؤمن) بأن مشاركة جميع الأطراف – الآباء والمعلمين والمديرين والتلاميذ ورجال الأعمال – فى صناعة القرارات المدرسية كفيل بضمان فعاليتها ، حيث تتأثر ثقافة المدرسة فى علاقتها بالأطراف المشاركة نتيجة لهذه المشاركة وتطورها فى ظل عمليات الإدارة الذاتية للمدرسة، وقد صاحب هذه النظرة وترتب عليها حتمية النظر لإدارة المدرسة على أنها (شركة) بين مديرها ومعلميها وكافة العاملين فيها – من ناحية – والتلاميذ وأولياء أمورهم ورجال الأعمال ووسائل الإعلام بنوعياتها على كافة الأصعدة – من ناحية أخرى –، لذا تحددت

المعالم الرئيسة لإدارة المدرسة على الصعيد الولايات الأسترالية فى : قيامها على التعاون والتفاعل الإيجابى الخلاق الذى يتيح الفرصة ليتعلم الأفراد كيف يعملون معاً وبأساليب متنوعة تعتمد على جوانب القوة بينهم، ويشعرون بشعور الرضا تجاه أنفسهم وتجاه بعضهم البعض، فيعمل المعلمون وكافة العاملين بالمدرسة بحماس مع بعضهم البعض ويشكلوا طرفاً جديداً للتفاعل مع التلاميذ وأولياء أمورهم ورجال الأعمال وكافة مؤسسات المجتمع المحيط بها وذلك ضماناً لتحقيق التنمية الشاملة على كافة الأصعدة المحلية.

وبعد ..



أن تناول الفصل الرابع أبرز نماذج وأساليب تطبيق المشاركة المجتمعة فى العملية التعليمية فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة واستراليا من حيث : أطراف المشاركة فى مدارس التعليم الابتدائى وآليات تفعيل مجالات مشاركة كل طرف. أمكننا - بناء على ما انتهت إليه التقارير والدراسات التى عرضت لأساليب تطبيق المشاركة المجتمعية فى مدارس التعليم الابتدائى بالدول الثلاث السابقة - إدراك مجموعة من الحقائق تعد بمثابة " الموجهات العامة وراء حتمية تفعيل المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية بتلك الدول وهى:

❀ هيمنة أسلوب اللامركزية فى الإدارة:

فمنذ عام ١٩٦٠ وقد بدأ انتشار الأسلوب اللامركزى فى الإدارة وصاحب ذلك تغير موقع الإدارة فى الكثير من دول العالم المعتمدة على النمط المركزى المفرط والتى كان يحكم على أنظمتها التربوية بأنها فعالة، حيث نقلت كل من فرنسا واستراليا وماليزيا والمملكة المتحدة الرقابة على بعض القرارات الحساسة من الوزارات المركزية إلى سلطات على مستوى محلى ومدرسى وإقليمى.

❀ الإيمان والاعتراف المتزايد بتعقيد العملية التعليمية وإدارتها التنظيمية:

حيث أنَّ زيادة التداخل والتعقيد فى العملية التعليمية فى إضطراد، وذلك إثر تضخم حجم المعلومات المتداولة وتنوعها. فقد استخدم المخططون المركزيون بيانات تتعلق بالقيد والتسجيل وعدد المعلمين والأبنية والموازنة المحددة للمؤسسات التعليمية بجانب البيانات المتوافرة لديهم، وبمرور الوقت ظهرت الحاجة إلى ضرورة تضمين معلومات أخرى مثل: نسب التلاميذ المتسربين من المدارس ومؤهلات المعلمين ودرجات اختبارات التلاميذ ونسب توظيف حملة الشهادات الجامعية، فتضاعف التعقيد والتضخم فى إدارة وتنظيم العملية التعليمية، فكان مخرج الكثير من الدول المتقدمة – أمريكا ، المملكة المتحدة، فرنسا، اليابان، هولندا – من هذه الأزمة وزوال التعقيد والتضخم الإدارى متمثلاً فى تجزئة وتوزيع المعلومات والبيانات على مستوى الأقاليم الجغرافية أو الولايات أو على مستوى المدارس ؛ ومن ثم منح المجتمع المحلى فرصة المشاركة المجتمعية فى إدارة العملية التعليمية.

❀ النقل التدريجى للمسئوليات من السلطات المركزية إلى السلطات المحلية:

فقد بدأت كل من إنجلترا وهولندا واستراليا ومعظم الولايات المتحدة الأمريكية بنقل بعض المسئوليات الإدارية المتعلقة ببعض المدخلات المرتبطة بالأبنية المدرسية إلى مسئولية السلطات

المحلية؛ إيماناً منها بأن السلطات المحلية أجدر وأفضل من الوزارة المركزية سواء فى التحديد المناسب لأماكن بناء المدارس أو توفير اليد العاملة الماهرة بجانب تجهيز مواد البناء ومتطلباته.

❀ التحول من التسيير المحلى إلى التدبير المحلى فى العملية التعليمية:

ويعد هذا الاتجاه تحولاً من التركيز على التسيير المحلى إلى التركيز على تدبير احتياجات العملية التعليمية ومتطلباتها محلياً، حيث سعت كافة الإصلاحات الهادفة لتحقيق اللامركزية إلى إزالة السلطة المركزية ورقابتها على التعليم ومنح الإدارات الإقليمية والمحلية صلاحيات واسعة فى إدارة المدارس؛ فبالإضافة إلى تنفيذ الإجراءات تحت إشرافها زاد كم وعدد الموضوعات والقرارات التى تتخذ على المستوى المحلى وبالطرق الأكثر فعالية لاستخدام الموارد وفريق العمل المنفذ وقد حدث ذلك فى كل من المملكة المتحدة والصين واليابان وغيرها من دول العالم المتقدمة.

❀ زيادة مصادر الدخل:

يرتبط هذا الاتجاه بسعى الحكومات المركزية لزيادة مصادر الدخل المتوفرة للمؤسسات التعليمية وتنوعها وذلك أثر تجاوز حاجات تلك المؤسسات للمبالغ التى رصدتها الحكومات لها، لذا كان اعتماد المشاركة المجتمعية فى القطاع التعليمى – فى كل من

إنجلترا واستراليا وهونج كونج والمكسيك كوسيلة لنقل أعباء وتكاليف متطلبات العملية التعليمية بتلك المؤسسات إلى السلطات المحلية ورجل الأعمال بالولايات.

❀ إدماج كاف المنتفعين من التعليم فى عمليات تطويره:

يستهدف هذا الاتجاه إصلاح وتطوير التعليم على المستوى المحلى، وذلك يدعم مشاركة المنتفعين من العملية التعليمية فى وضع خطط الإصلاح والتطوير مما يكسب هؤلاء المنتفعون فرصة المشاركة فى عمليات التنفيذ ويمنح السلطات المحلية حق الإشراف عليها.

❀ دخول الخصخصة والمنافسة والسوق فى التعليم وكذا تطبيقاتها فى الإدارة المحلية للمدرسة:

فحيث كان التعليم العام الحكومى المحلى يقابل احتياجات وقدرات وميول الملتحقين به – وفقاً لأعمارهم – لم تكن قضية الخصخصة مطروحة فى التعليم بهذه الشكل. ولكن الانتقاد الدائم لإنجاز القطاع الحكومى وعدم كفاية وفعالية النظام التعليمى الرسمى ونقص الجديد فى الفصل وعدم المرونة وزيادة العمالة

وتضخم كلفة التعليم المدرسى دون زيادة مقابلة فى نوعية المخرجات من التلاميذ والطلاب كل هذا من جوانب القصور التى انتابت منظومة التعليم كانت دافعاً وموجهاً وراء هيمنة الخصخصة والمنافسة على التعليم والتى حتمت بدورها ضرورة تفعيل المشاركة المجتمعية فى المعلية التعليمية.

❀ الدعوة إلى ضرورة تفعيل استقلالية التعليم ولامركزية السلطة المحلية:

ويدخل تحت هذه الدعوة نموذج السوق فى التعليم ونموذج استقلالية المؤسسة التعليمية المدرسية وهو الشكل التنظيمى لتطبيق الإدارة اللامركزية على مستوى المدرسة، حيث مشاركة المؤسسات المجتمعية فى العملية التعليمية وتدخل رجال الأعمال وأولياء الأمور فى عملية إدارتها ولعل نتائج الاستجابة لهذه الدعوة تمثل مظاهر الإصلاح والتطوير فى إعادة البناء وإدارة مؤسسات التعليم فى كل من: استراليا وكندا والولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا. حيث استقلالية المدرسة أو الإدارة الذاتية أو المحلية للمدرسة *School-Based management* .

وهكذا. فقد صار ينظر (لمدخل المشاركة المجتمعية) فى العملية التعليمية باعتباره إحدى المنطلقات الأساسية لتطوير التعليم. كما أنها تقوم على فلسفة توضح أنه لكى تكون المدرسة ذات فعالية

حقيقية يجب أن تندمج فى إطار جماعة، حيث تتضمن عملية المشاركة: الشعور المشترك بالهدف والاهتمام المتبادل والتعاون والتفاعل، وتتنوع مجالاتها بين: المشاركة فى تخطيط البرامج وتحسين التعليم وتقويم النتائج والدعم المتبادل والمشاركة فى الإدارة وصنع القرارات ومتابعة التنفيذ. ولعل النظرة المعاصرة لعملية المشاركة المجتمعية فى التعليم تثير تساؤلاً قوامة : ما المعالم الرئيسة لواقع المشاركة المجتمعية فى التعليم على صعيد جمهورية مصر العربية؟ هذا هو موضوع الفصل الخامس.

الفصل الخامس

واقع المشاركة المجتمعية فى التعليم بجمهورية مصر العربية

مقدمة.

أولاً: المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم حتى ثورة يوليو ١٩٥٢م.

أ) فى عهد محمد على وخلفائه (١٨٠٥م – ١٨٨٢ م).

ب) خلال فترة الاحتلال البريطانى (١٨٨٢م – ١٩٢٣م).

ج) خلال فترة الاستقلال الجزئى (١٩٢٣م – ١٩٥٢ م).

ثانياً: المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم من ثورة يوليو ١٩٥٢م حتى عام ٢٠٠٥م

أ) منذ عام ١٩٥٢م وحتى عام ١٩٧٧م.

ب) منذ عام ١٩٧٧م وحتى عام ٢٠٠٥م.

وبعد ..

الفصل الخامس

واقع المشاركة المجتمعية فى التعليم

بجمهورية مصر العربية

مقدمة:

لم يعد تطوير التعليم والخروج به من أزمته الراهنة مسئولية وزير أو وزارة أو متخصصين (فحسب) ، وإنما أصبح عملاً قومياً يجب أن تشارك فيه كافة مؤسسات المجتمع وهيئاته وأفراده، ويعكس آمال الرأى العام وتطلعاته . ولم تعد قضايا التعليم ـ خاصة ـ قاصرة على المتخصصين، بل أصبحت مسئولية قومية يتحملها الجميع - ولمَّ لا وبين كل أسرة تلميذ أو أكثر مقيد بالمدرسة الابتدائية ؟! - من خلال إعلامهم بتلك القضايا وإتاحة الفرصة (لمشاركتهم) جميعاً لإثراء المناخ المدرسى وتجويد العملية التعليمية وإدارتها؛ ضماناً للحد من عشوائية الجهود المبذولة للاتجاه نحو اللا مركزية وشكليتها.

وعلى الرغم من حرص القيادة السياسية والتربوية على خَلق حوار مجتمعى حول القضايا التربوية ذات الصلة بالنظام التعليمى وبفلسفة العملية التعليمية، وسعى القيادة التعليمية لزيادة دائرة الديمقراطية والمشاركة فى إدارة التعليم الابتدائى. إلا أن الواقع

يشير إلى عزلة مدارس التعليم الابتدائى فى علاقتها بمؤسسات المجتمع المحلى بها وهيئاته، وعلى نطاق كافة الأنشطة التعليمية.

هذا وقد بدأت الجهود غير الحكومية فى التعليم بمصر منذ فترات طويلة، سبقت معرفتها للتعليم الحديث فى عهد محمد على. وتمثلت تلك الجهود فى فتح الكتاتيب الأهلية والأزهر الشريف الذى ظل منارة للعلم والتعليم، وإن كان يهتم – بالدرجة الأولى – بالتعليم الدينى حتى أدخلت على علومه المعارف العلمية والعلوم الطبيعية والإنسانية. وحيال ذلك فقد أشار كل من إبراهيم إمام (١٩٧٩م) وأمانى قنديل (١٩٩٤م) إلى أن العمل التطوعى ساهم مساهمة فعالة فى خدمة المجتمع وتنمية أفراده وبرهن فى جميع الأحوال والظروف أن الشعب المصرى متماسك بالقيم وتسوده المحبة والتعاون وروح العطاء. ويمكن الوقوف على أبرز معالم المشاركة المجتمعية فى التعليم المصرى وذلك بتناولها على مدى حقبتين زمنيتين متعاقبتين: (الأولى) ، منذ عهد محمد على حتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م؛ (والثانية) منذ ثورة يوليو ١٩٥٢م وحتى الآن. وذلك على النحو التحليلى الموجز التالى:

أولاً: المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم ١٨٠٥م حتى عام ١٩٥٢م:

وأمكن تحديد المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم بتلك الفترة (١٨٠٥م- ١٩٥٢م) من خلال الحقب الزمنية التالية:

أ) معالم المشاركة المجتمعية فى التعليم فى عهد محمد على وخلفائه (١٨٠٥م – ١٨٨٢م) :

وتعود نشأة أول جمعية أهلية إلى عام ١٨٢١م حينما تأسست الجمعية اليونانية بالإسكندرية – لتضم أكبر الجاليات الأجنبية التى عاشت فى مصر فى ذاك الوقت-، وتوالى إنشاء الجمعيات التى اتخذت الطابع الثقافى شعاراً لها مثل : جمعية مصر للبحث فى تاريخ الحضارة المصرية (١٨٥٩م) وجمعية المعارف (١٨٦٨م)، وتلك التى اهتمت بالنواحى الدينية مثل: الجمعية الخيرية الإسلامية (١٨٧٨م) وجمعية المساعى القبطية (١٨٨١م)، واهتمت تلك الجمعيات – بجانب اهتماماتها الثقافية والدينية – بنشر التعليم ودفع عجلة التطور السياسى والقومى؛ فقامت الجمعية الخيرية الإسلامية بالإسكندرية بإنشاء مدرسة ابتدائية، واهتمت بالدعوة إلى الإكثار من المدارس الأهلية (٨٢ : ٢٩٩)،.

وانتشر التعليم (على نطاق شعبى) فى القرى وتكون اتحاد الشبيبة المصرية الذى دعا الأفراد إلى فتح المدارس للتوسع فى التعليم الأهلى؛ تخفيفاً للعبء الملقى على الميزانية، وسعياً وراء نشر الثقافة بين أبناء المجتمع المصرى وعلى نطاق واسع.

وتحملت جمعية المعارف وغيرها من الجميعات الأهلية مسئولية نشر الثقافة بالتأليف والنشر. وتبرع الكثير من القادرين ببناء المكاتب ورصدوا الأموال للإنفاق عليها وسلموها لإدارة المكاتب الأهلية – ومنها مكتب خليل أغا بالقاهرة.

ونظراً لأن المدارس (المكاتب) التى أنشئت بالجهود الذاتية فى عهد محمد على وخلفائه (١٨٠٥م – ١٨٨٢م) قامت على التبرعات والتمويل الذاتى سواء من الأهالى أو من الجمعيات الخيرية، ولم تسهم الدولة – آنذاك - فى إعانة وتمويل تلك المدارس؛ فقد سميت، هذه المدارس بالمدارس أو المكاتب الأهلية؛ توكيداً لصفتها الأهلية كمؤسسات للتعليم الابتدائى الخارج عن ميزانية الدولة، والتى كان للجهود الشعبية والأهلية الدور البارز فى إقامتها، مما يؤكد على أن المشاركة المجتمعية والعون الذاتى إنما كانت صدى لهيمنة القيم الاجتماعية الأصيلة على كافة أفراد المجتمع المصرى ومؤسساته، حيث كان للجهود الأهلية الدور البارز فى نشر التعليم والثقافة.

ب) معالم المشاركة المجتمعية فى التعليم خلال فترة الاحتلال البريطانى (١٨٨٢م – ١٩٢٣م) ..

بدأت الإرهاصات الأولى لفكرة مشاركة المجتمع المصرى – مؤسساته وأفراده – فى العملية التعليمية، حينما أنشئت مجالس المديريات بموجب القانون النظامى الصادر فى مايو عام ١٨٨٣م وذلك لمعاونة وزارة التربية والتعليم فى الإنفاق على التعليم ونشره بين أفراد المجتمع وكان التعليم – خلال تلك الفترة- هو الميدان الذى تصارعت فيه القوى الوطنية مع سلطات الاحتلال البريطانى؛ فاتجه الشعب المصرى إلى التعليم وبدأ الأفراد والجماعات يتسابقون لإنشاء المدرس الأهلية لتعويض النقص الذى فرضه الاحتلال على فرص التعليم وخاصة فى حالة الأطفال الفقراء.

وحيال ذلك فقد أشار كل من عزيز حنا (١٩٦٥م) وجرجس سلامه (١٩٦٦م) وإميل فهمى (١٩٧٥م) إلى أن الجهود الوطنية التعليمية قد شملت جميع مراحل التعليم، وتنوعت حتى فاقت – إلى حد كبير – كافة الجهود الحكومية فى هذا الميدان، وتحرك الشعور العام ثائراً على التفرقة التى فرضها الاحتلال على فرص التعليم وخاصة فى حالة الأطفال الفقراء؛ ومن ثم بدأت حركة وطنية لإنشاء مدارس أهلية تدعمها التبرعات العامة وتساندها جمعيات خيرية قدمت التعليم للشعب بالمجان أو بمصروفات ضئيلة.

وخلال العقد الأول من القرن العشرين افتتحت مئات المدارس عن طريق بعض الأثرياء والتبرعات العامة، وظهرت معالم نهضة تعليمية كبيرة بفضل المشاركة المجتمعية لكل من :الجمعيات الخيرية ومجالس المديريات والحزب الوطنى، والتى تمثلت مجالات مشاركتهم فى نهضة التعليم المصرى فيما يلى:

١. **الجمعيات الخيرية. حيث قامت بدور كبير فى زيادة عدد المدارس حتى فاقت – إلى حد كبير – ما أنشأته الحكومة من مدارس، فقد بلغ عدد المدارس الأهلية – سواء التابعة للجمعيات الخيرية أو الأفراد – ٧٣٩ مدرسة بها ٩٩٢٧٠ تلميذ وبنسبة٤١% من جملة عدد التلاميذ فى مصر عام ١٩١٣م وفى عام ١٩١٥م بلغ عدد المدارس الابتدائية التابعة للرأسمالية الوطنية وللجمعيات الخيرية ٩٣٤ مدرسة، فى حين كان للحكومة ٣٢ مدرسة، وبلغ عدد المدارس الثانوية ١٤ مدرسة، وزاد اهتمام الجمعيات الخيرية بالمدارس الصناعية والزراعية. على حين لم يكن للوزارة سوى ست مدارس ثانوية فقط ولم تبد اهتماماً بالمدارس الصناعية والزراعية.**

٢. **مجالس المديريات : وقد أنشئت بموجب القانون الصادر فى مايو ١٨٨٣م. وكانت هذه المجالس تابعة فى إدارتها إلى وزارة الداخلية، والتى عينت مديراً لكل منها يساعده مجلس مكون من أعضاء منتخبين وآخرين معينين بحكم وظائفهم ويمثلون الوزارات المختلفة – آنذاك –. وسعياً وراء نشر التعليم الشعبى، فقد تولت مجالس المديريات – فى بداية عهدها – مسئولية إنشاء أنماط مختلفة من المدارس، كما كلفت بإعانة الكتاتيب الأهلية، وبصدور مشروع التعليم الإلزامى أسند للمجالس مسئولية إدارة المدارس الإلزامية وتحمل نفقات إنشائها وتأسيسها وتجهيزها. وظلت هذه المجالس تقوم بإدارة التعليم الإلزامى والإنفاق عليه حتى تقررت مجانية التعليم الابتدائى عام ١٩٤٤م وتم توحيد التعليم فى المرحلة الأولى عام ١٩٥١م، حيث**

ضمت لوزارة التربية والتعليم كل ما كانت تديره وتنفق عليه مجالس المديريات من مدارس، وبذلك فقدت المدارس كافة المسئوليات التعليمية التى كانت قد كلفت بها كمعلم رئيس من معالم المشاركة المجتمعية الفعالة فى التعليم ومنذ عام ١٩٥١م وضع حاجز العزلة بين المدرسة والمجتمع وذلك بانقطاع الأطر التى من خلالها كان يعبر الأفراد عن آرائهم ومساهمتهم تجاه التعليم وقضاياه.

٣. الحزب الوطنى: امتدت الحركة الوطنية لإنشاء المدارس الأهلية الخاصة لتشمل المدارس الليلية والنهارية. وكان للحزب الوطنى مجهودات كبيرة فى نشر التعليم. وفى هذا الصدد ذكر كل من جرجس سلامه (١٩٦٦م) وفتحى رضوان أن الحزب الوطنى كان له برنامجه القائم على : نشر التعليم فى كافة أنحاء البلاد لتستفيد منه الطبقات الفقيرة، ونشر المبادئ الدينية، وحث الأغنياء على تأسيس الجامعات، وإرسال البعثات إلى أوربا، وإنشاء الدارسات الليلية للعمال. وقد امتدت هذه الجهود للقرن العشرين لتساهم فى إنشاء جامعة أهلية مصرية وتنشر ألوان التعليم فى ربوع مصر.

ج) معالم المشاركة المجتمعية فى التعليم خلال فترة الاستقلال الجزئى (١٩٢٣م – ١٩٥٢م)

وتمثلت أبرز معالم المشاركة المجتمعية فى التعليم خلال فترة الاستقلال الجزئى بزيادة اهتمام الحكومة – آنذاك – بدعم الجمعيات الأهلية بإعانات مادية كثيرة ومتنوعة، وتشجيعها للكثير من الأفراد والجماعات على إنشاء المدارس الابتدائية والثانوية. وفى هذا الصدد يشير كل من محمد خيرى وآخرون (١٩٧٠) وسعيد إسماعيل على (١٩٨٥م) إلى أن الجميعات الأهلية قد وجدت فى دعم الحكومة لها - بتقديم الإعانات المادية المشجعة - الفرصة

سانحة، والمجال رحبا للتوسع فى إنشاء المدارس الأهلية بجانب المدارس الحكومية؛ فتزايد عدد تلاميذ المدارس الأهلية عمن يتعلمون بمدارس الحكومة، حتى بلغ عدد التلاميذ بكل من التعليم الابتدائى والثانوى الأهلى ما يقرب من ٦٠% من العدد الكلى من تلاميذ هذين النمطين من التعليم فى مصر، وزاد عدد المدارس الأهلية فى التعليم الابتدائى عن أكثر من ثلاثة أضعاف المدارس الحكومية، وضعفيها فى التعليم الثانوى.

وباستقرار المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم خلال فترة الاستقلال الجزئى (١٩٢٣م – ١٩٥٢م) يتضح أن تلك الفترة كانت أهم الفترات فى تاريخ الجمعيات الأهلية والتى تحققت من خلالها الكثير من الإيجابيات؛ فكان البعض منها إضافة للعمل الاجتماعى والاقتصادى والسياسى والبعض الآخر إضافة للعملية التعليمية وبشكل ملموس. ولعل من أبرز إيجابيات النشاط الأهلى خلال فترة الاستقلال ما يلى:

❀ زيادة أعداد الجمعيات الأهلية خلال تلك الفترة، وكان ذلك راجعاً إلى عاملين هامين أولهما، إقرار دستور ١٩٢٣م لحق المصريين فى تشكيل الجميعات الأهلية، ويتعلق الثانى بالمناخ الثقافى والسياسى السائد فى البلاد خلال تلك الفترة، والذى

شجع بدوره على تكوين العديد من الجمعيات التى اتخذ بعضها الشكل الاجتماعى، والبعض الثانى الشكل الثقافى، والبعض الثالث الشكل الدينى، والبعض الآخر الشكل القومى.

❀ استمرار قيام الجمعيات الأهلية فى أداء دورها كأداة من أدوات التنشئة ونقل الثقافة السياسية (وهو الدور الذى تبلور فى مراحل سابقة)، إلا أنه اتسم بالازدهار خلال فترة الاستقلال (١٩٢٣م – ١٩٥٢م)

❀ زيادة نمو الجمعيات ذات الطابع الدينى – ولاسيما الجمعيات الإسلامية والقبطية - وزيادة الوزن النسبى لها (٢٢ : ٥٨) ولعل مرجع ذلك لهو طبيعة المجتمع المصرى المتدين وحبه للفضيلة، ولا تزال مثل هذه الأنواع من الجمعيات تستقطب أعداداً لا بأس بها من أبناء المجتمع حتى الآن.

❀ مع استمرار تزايد أعداد الجمعيات الأهلية وتنوع أنشطتها خلال فترة الاستقلال الجزئى (١٩٢٣م – ١٩٥٢م) إلا أن الحماس الذى كانت عليه المشاركة المجتمعية فى نشر التعليم وبناء المدارس والكتاتيب خلال فترة الاحتلال (١٨٨٢م – ١٩٢٣م) كان أشد وأقوى، ولربما قل الحماس لدى بعض أبناء المجتمع المصرى ومؤسساته؛ ظنا منهم أن مصر

مادامت قد حصلت على الاستقلال فلا داعى لأن تستمر فى حركة التعليم ونهضته.

وبعد الوقوف على أبرز معالم المشاركة المجتمعية فى التعليم على صعيد المجتمع المصرى منذ عهد محمد على ١٨٠٥م وحتى ثورة يوليو ١٩٥٢م، وذلك من خلال الحقب الزمنية الثلاثة المتعاقبة : ١٨٠٥م حتى ١٨٨٢م – عهد محمد على وخلفائه – ١٨٨٢م حتى ١٩٢٣م – فترة الاحتلال البريطانى -، ١٩٢٣م وحتى ثورة يوليو ١٩٥٢م – فترة الاستقلال الجزئى – ، يمكن القول بأن القوى والعوامل التى شكلت الموجهات العامة وراء تفعيل المشاركة المجتمعية فى ميدان التعليم قد اختلفت من حقبة إلى أخرى خلال الحقب الزمنية الثلاث – سالفة الذكر – وذلك وفقاً للظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لكل (حقبة زمنية).

حقا لقد كانت المشاركة المجتمعية فى مجال التعليم وليده القوى والعوامل المجتمعية، وضرورة فرضتها ظروف وطبيعة كل حقبة؛ فقد كانت المشاركة فى عهد محمد على وخلفائه كرد فعل طبيعى لعجز ميزانية الدولة– منذ عهد الخديوى إسماعيل – عن تحقيق الطموحات التعليمية وإصلاح التعليم، وخلال فترة الاحتلال

البريطانى كنتيجة طبيعية لتضيف الفرص التعليمية وتحديد مجالات التعليم أمام فئات بعينها من المصريين، لذا كانت المشاركة المجتمعية خلال فترة الاحتلال البريطانى صورة أكثر إشراقاً وحماساً فى تاريخ التعليم فى مصر؛ فقد فاقت جهود الحكومة بمراحل كثيرة، أما المشاركة المجتمعية فى عصر الاستقلال الجزئى فقد كانت كرد فعل لزيادة عدد المدارس الأجنبية وزيادة مصروفتها بجانب المدارس ذات المصروفات العالية والتى لا يتمكن من دفعها إلا الأثرياء، ومن ثم هيمنت الطبقية على مؤسسات التعليم، لذا بدأ حماس بعض أبناء المجتمع المصرى يحبو رويداً رويدا.

ثانيا: المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم ١٩٥٢م وحتى عام ٢٠٠٥م:

ويمكن تحديد المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم بتلك الفترة من خلال الحقبتين الزمنيتين التاليتين:

أ) معالم المشاركة المجتمعية فى التعليم منذ عام ١٩٥٢م وحتى عام ١٩٧٧م

حيث شهدت مصر خلال تلك الفترة ونتيجة لثورة يوليو ١٩٥٢م كماً من التغييرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، كإلغاء الملكية وإعلان الجمهورية، وتبع ذلك إلغاء التعددية الحزبية وحل الأحزاب السياسية. كما صدر خلال هذه الفترة القرار

الجمهورى رقم [٣٨٤] والذى نص على إلغاء المواد من رقم [٥٤] إلى رقم [٨٠] التى كان يتضمنها القانون المدنى بشان الجميعات الأهلية. وينظر لهذا القرار باعتباره البداية الحقيقة لتحول العلاقة بين كل من: الدولة والجمعيات الأهلية والمجتمع؛ فقد كان بمثابة الحلقة من سلسلة الحلقات التى تأكدت من خلالها سيطرة الدولة على كافة الجمعيات الأهلية، وفرض الرقابة والهيمنة عليها، مما ولد تراجعاً ملحوظاً فيما تنهض به من أدوار فى كافة مجالات العمل الاجتماعى، وبخاصة المجال التعليمى. ويمكن تحديد أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم وأبرز مجالات كل طرف خلال تلك الفترة (١٩٥٢م - ١٩٧٧م) فيما يلى:

١) المجالس المحلية ومعالم مشاركتها فى التعليم.

تعد المجالس الشعبية المحلية الطريق العملى لإشراك الشعب فى تحمل السلطة، فالحديث عن المجالس المحلية الشعبية مرتبط تمام الارتباط بقضية الديمقراطية التى لا يمكن – بدورها - فصلها عن قضية السلطة.

فمع بداية الستينيات صدر قانون الإدارة المحلية رقم [١٢٤] لعام ١٩٦٠م والذى بمقتضاه أصبح لمجالس المحافظة والمدينة والقرية دوراً إشرافياً على التعليم الإلزامى والعام والفنى، وأعقب

ذلك سلسلة من القرارات الوزارية الخاصة بإعادة تنظيم ديوان الوزارة ومديريات التربية والتعليم حتى عام ١٩٧٨م، مما كان له أكبر الأثر فى عدم استقرار الأمور.

وعلى الرغم من كثرة وتنوع المتغيرات والمستجدات التى شهدتها الساحة سياسياً واقتصادياً والتى انعكست خلالها – بالطبع – على الساحة الاجتماعية إلا أنها لم تكن للدفع بالمسئولين إلى القيام بتحديث وتطوير التشريعات المنظمة لعمل الجمعيات الأهلية ولا سيما القانون رقم (٣٢) لعام ١٩٦٤ المنظم لعمل وأنشطة تلك الجمعيات.

وقد ظلت صلاحيات ومسئوليات المجالس المحلية تجاه المديريات التعليمية والإدارات التابعة لها بالمديريات – ظلت – غير واضحة مما أدى إلى إحجام الكثير من أعضاء المجالس المحلية عن مباشرة السلطات التى خولتها لهم اللامركزية، حتى صدر القانون رقم [٥٢] لعام ١٩٧٥م والذى أصبحت (بمقتضاه) مجالس المحافظات تقوم بإنشاء وتجهيز وإدارة مدارس التعليم الثانوى العام والفنى بنوعياته – فيما عدا المدارس التجريبية والنموذجية – ، أما مجالس المدن والمراكز والأحياء – فكل فى دائرة اختصاصه – يقوم بإنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الإعدادية

والابتدائية، بينما تباشر مجالس القرى إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الابتدائية فى دائرة اختصاصها، كما منح هذا القانون الوحدات المحلية – كل فى دائرة اختصاصها – مسئولية توزيع وفتح الفصول اللازمة للتوسع فى التعليم واكسبها سلطة الإشراف على تطبيق المناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم، وتقديم التوصيات الخاصة بمشكلات التطبيق والاقتراحات المرتبطة بالتعديلات التى تقتضيها البيئة المحلية مع مراعاة خطة الوزارة، وبما يتفق والاحتياجات المحلية وهكذا يمكن القول بأن القانون [٥٢] لعام ١٩٧٥م قد نجح فى : توسيع قاعدة المشاركة المحلية فى إدارة التعليم، بجانب إعطاء الدور الأكبر للسلطات المحلية فى العملية التعليمية ومن ثم دعم القدرة الإدارية لها.

٢) الجمعيات الأهلية ومعالم مشاركتها فى التعليم.

بقيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م حدثت تغيرات فى ظروف المجتمع والأسرة المصرية، حيث خرجت المرأة للعمل؛ فلم يتوافر الوقت الكافى لرعاية الطفل أثناء غياب الأم عن المنزل، مما دفع وزارة التربية والتعليم إلى إصدار القرار رقم [٢٠٩] لعام ١٩٥٤م والخاص بإنشاء ثلاثين دارا لمرحلة ما قبل المدرسة بمختلف

المحافظات، هذا بالإضافة إلى الدور التابعة للجمعيات الأهلية والتى بلغ عددها (آنذاك) إحدى وعشرون داراً.

وفى ظل مرحلة التطبيق الاشتراكى والتى امتدت من عام ١٩٦٢م إلى عام ١٩٧٢م ، حيث اعتنقت الدولة الاشتراكية كفلسفة سياسية وانعكست هذه السياسة على إدارة كافة المنظمات وأصبحت الدولة مسئولة مسئولية كاملة عن توجيه الحياة الاجتماعية والاقتصادية، فتضاعفت جهود وزاراتى التربية والتعليم والشئون الاجتماعية وكانت الأكثر وضوحاً. بينما أصبح نشاط الجمعيات الأهلية هامشياً حيال العملية التعليمية، خاصة وقد استقر فى الأذهان مسئولية الدولة عن تقديم كافة الخدمات التعليمية.

وبدأ النشاط الأهلى يأخذ دوره بجانب النشاط الحكومى محاولاً سد ثغرات النشاط الحكومى، خاصة وأن المدارس الرسمية بهذه المرحلة كان بها عجز ضخم، لذا زادت الحاجة للتوسع فى حجم الجمعيات الأهلية إلى أقصى مدى ممكن، حيث إن مصاريف الحضانة ورياض الأطفال التابعة للجمعيات الأهلية كانت تقل بنسبة ٤٤% عن التكلفة الفعلية، إلا أن هامشية دور الجمعيات خلال الفترة من ١٩٥٢م وحتى ١٩٧٢م كان وراء ثبات عدد دور الحضانة ورياض الأطفال لتظل ٧٩٣ داراً للتعليم ما قبل المدرسة،

بالإضافة إلى إشرافها على دور الحضانة التى أسندتها إليها وزارة الشئون الاجتماعية.

وبدءاً من عام ١٩٧٣م شهد المجتمع المصرى مجموعة ممن التحولات المجتمعية صحبها انتهاج أسلوب الحكم المحلى والعودة إلى الاهتمام بدور القطاع الخاص وإسهاماته وتشجيع مشاركة الأفراد وتخفيض القيود على حركة القطاع الخاص لتتحمل جمعياته الأهلية جزءاً من أعباء ومسئوليات الدولة عن التعليم.

٣) مجالس الآباء والمعلمين ومعالم مشاركتها فى التعليم.

تولى على مبارك ديوان المدارس – وزارة التربية والتعليم – بدءاً من ١٥ إبريل ١٨٦٨م وحتى ٢٠ سبتمبر ١٨٧٠م، خلال تلك الفترة قدم تقريره الشهير المعروف بلائحة (رجب ١٢٨٤ هـ = ١٨٦٨ م) والذى تضمن فيه، وجوب دعوة الآباء لحضور امتحانات نهاية العام (الشفهية) كى يستمعوا لأبناءهم، وذلك لكسر حاجز العزلة الذى كان قائماً بين المدرسة والمجتمع (آنذاك).

وبينما رأى إسماعيل القبانى (١٩٥٠م) أن إنشاء الفصول التجريبية الملحقة بمعهد التربية عام ١٩٣٢م كانت نقطة تحول فى تاريخ علاقة الأسرة بالمدرسة؛ حيث كان مبدأ " ربط المدرسة بالبيت برباط وثيق؛ بتشجيع الاتصال أولياء الأمور " من أهم

المبادئ التى قامت عليها هذه الفصول، رأى صالح عبد العزيز (١٩٧٦م) أن ظهور المدارس النموذجية ابتداء من عام ١٩٣٩م كان سبيلاً لظهور مجالس الآباء والمعلمين ، حيث أنشئ أول مجلس للآباء والمعلمين فى مدرسة النقراشى النموذجية.

وفى عام ١٩٥٧م ظهرت مجالس الآباء والمعلمين بصورة رسمية وبطريقة أكثر تنظيماً على كافة المستويات – المستوى المدرسى، مستوى الإدارة التعليمية، مستوى المديريات التعليمية، مستوى الوزارة (الجمهورية) – وذلك بمقتضى المنشور العام رقم [٣٣٣] الصادر فى ١٩٥٧/١١/٢٣م والذى حدد أهداف مجالس الآباء والمعلمين فى:

- **التعاون بين المدرسة والأسرة على ما يصادفها من مشكلات تتعلق بالتلاميذ.**
- **معاونة المدرسة فى أداء رسالتها كمركز ثقافى واجتماعى وتربوى وفنى فى المنطقة التى تتواجد فيها.**
- **بث الوعى الاجتماعى بين تلاميذ المدرسة؛ ضماناً لتحقيق أعلى مستوى ثقافى وتربوى بها.**
- **رعاية التلاميذ صحياً وتربوياً ورياضياً واجتماعياً.**
- **التعاون بين المدرسة والأسرة فى حل المشكلات الاجتماعية فى البيئة المحلية المحيطة وبخاصة تلك المشكلات التى تكون مهيأة للمشاركة فى حلها بحكم إمكاناتها.**

وفى ١٩٦٩/٥/٢٩م صدر القرار الوزارى رقم [١٢١] " بشأن تشكيل واختصاصات مجالس الآباء " مضيفاً للأهداف السابقة هدفين آخرين هما:

- **تدارس حاجات التلاميذ ومجتمعهم المدرسى والعمل على مقابلة هذه الحاجـــات، بما يحقق معالجة المشكلات ورعاية المعوقين وتشــجيع المــوهبين وتهــذيب الميول.**
- **تأكيد العناية بالتربية الدينية وبث القــيم الخلقيــة ونشــر المفــاهيم القوميــة، باعتبارها الأسس التى تعبر عن اشتراكيتنا العربية الديمقراطية.**

وبعد أقل من عامين صدر القرار الوزارى رقم [٣٤] لعام ١٩٧١م والذى يعد من أهم القرارات الوزارية فى تاريخ تنظيم مجالس الآباء والمعلمين، حيث أكد على مجموعة من الأهداف التى تضمنتها القرارات الوزارية السابقة، وأضاف إليها هدفين جديدين هما:

- **توثيق الصلة بين الآباء والمعلمين بما يحقق تعاونهم علــى تنشــئة التلاميــذ، ليشبوا مواطنين صالحين.**
- **معاونة المدرسة على القيام بدورها كمركز إشعاع فى البيئة المحليــة المحيطــة بها، وفى استفادتها من تلك البيئة.**

ب) معالم المشاركة المجتمعية فى التعليم منذ عام ١٩٧٧م وحتى ٢٠٠٥م.

بدأت هذه الحقبة الزمنية بعودة التعددية الحزبية، بموجب صدور قانون تعدد الأحزاب السياسية فى يونيو عام ١٩٧٧م،

وتوجه الدولة حل اهتمامها نحو القطاع الخاص، وسياسة الانفتاح الاقتصادى التى أحدثت رواجاً اقتصادياً فى البلاد – خاصة فى المراحل الأولى من تلك الفترة –، وشهدت الآونة الأخيرة انتهاج الدولة لسياسة الخصخصة فى كافة المجالات المجتمعية. ويمكن التعرف على أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم وأهم مجالات كل طرف خلال الفترة الزمنية ١٩٧٧م حتى ٢٠٠٥م من خلال:

١- المجالس المحلية ومعالم مشاركتها فى التعليم.

بصدور قانون الحكم المحلى رقم [٤٣] عام ١٩٧٩م وتعديلاته بالقانونين رقمى [٥٠ ، ١٦٨] لعام ١٩٨١م انتقلت مصر من نظام الإدارة المحلية إلى نظام الحكم المحلى الذى عبر عن المسئولية المشتركة للسلطات المركزية والمحلية؛ فتم منح المحليات سلطات فى مجال إدارة التعليم امتدت إلى إنشاء وتجهيز وإدارة مجالس التعليم العام – الإلزامى والثانوى (عدا المدارس التجريبية) – وفق خطة وزارة التربية والتعليم، هذا بجانب تحديد مواقع المدارس وتوزيع وفتح الفصول اللازمة للتوسع فى التعليم والترخيص بإنشاء المدارس الخاصة والإشراف على امتحانات النقل.

وسعياً حيال محاولة التعرف على نتائج وآثار ممارسة الوحدات والمجالس المحلية للاختصاصات التى منحت لهم فى

مجال التعليم وإدارته؛ أكدت دراسة عبد الحليم محمود (١٩٨٤م) على أن الصلاحيات والمسئوليات التى منحها القانون [٤٣] لعام ١٩٧٩م للمديريات التعليمية والإدارات التابعة لها بالمحافظات، ظلت غير واضحة أو محددة، مما أدى إلى تباين التنفيذ على مستوى المحافظات وإحجام عدد كبير من المسئولين عن مباشرة السلطات التى تخولها لهم اللامركزية والاعتماد على ما يأتى من السلطة المركزية.

وقد أكد على قصور دور المجالس المحلية والإدارات المحلية للتعليم التقرير رقم [٥] والصادر عن مجلس الشورى عام ١٩٨٤م بشأن " المطالبة بتحديد درجة مناسبة من الاستقلال الذاتى للمستويات الإدارية المختلفة على المستوى الإجرائى، تسمح بتنفيذ القرارات وفقاً لظروف البيئة المحلية".

لقد أصبح ضرورياً – بعد صدور القانون رقم [٤٣] لعام ١٩٧٩م – أن تستجيب المجالس المحلية وكافة وحدات الحكم المحلى لمتطلباته. ولعل أول ما كان يجب النهوض به لمواجهة التحديات التى فرضها هذا القانون على السلطات المحلية، أن تطور من تنظيماتها وآليات تفاعلها الجماهيرى حتى تتمكن من الوفاء بالتزاماتها الجديدة، وتحقق الآمال المعقودة عليها. إلا انه على

الرغم من التغيرات والتعديلات التى صحبت القانون [٤٣] بالقانونيين رقمى [٥٠ ، ١٦٨] لعام ١٩٨١م وترتب عليها، أن أصبحت المديريات التعليمية بالمحافظات بموجبها تمارس المهام التالية:

- ❀ **دراسة بيئة المحافظة واحتياجاتها التربوية، واقتراح المشروعات التى تتلائم مع هذه الاحتياجات.**
- ❀ **مباشرة الإجراءات المنفذة للسياسة التعليمية والتربوية فى كل محافظة وفى نطاق الحكم المحلى، بطريقة تستهدف التوسع الكمى والتحسن النوعى فى العملية التعليمية.**
- ❀ **المشاركة فى تطوير النظم الإدارية والفنية، وإحكام خطوات التنفيذ بما يحقق انتظام العمل وسرعة الأداء.**
- ❀ **القيام بشئون تربية الشباب والتعاون مع الهيئات الحكومية والأهلية التى تعمل فى هذا الاتجاه.**
- ❀ **الإشراف على تطبيق المناهج وتقديم التوصيات الخاصة بمشكلات التطبيق والاقتراحات الخاصة التى تقتضيها طبيعة البيئة.**
- ❀ **الترخيص بإنشاء مدارس وفصول خاصة فى ضوء السياسة العامة للتعليم وخطة الوزارة، وبما يتفق والاحتياجات المحلية.**

وعلى الرغم من المسئولية القانونية للمجالس المحلية عن ممارسة المهام السابقة فى مجال التعليم، إلا أن الواقع التعليمى يقرر استمرارية وزارة التربية والتعليم فى مباشرة سلطاتها التنفيذية على مديريات وإدارات التربية والتعليم بمحافظات ومراكز الجمهورية، كما أن إدارات التربية والتعليم مازالت محتفظة

(مركزياً) بالخبرات والكفاءات الوظيفية التربوية والتعليمية؛ لذا لم تحقق محاولات الإصلاح النجاح المنشود فى رفع كفاءة الأعمال الإدارية على الصعيد المحلى، وذلك – وفقاً لرؤية إميل فهمى شنودة (٢٠٠١م)– ؛ " لتمركزها الدائم عنصر واحد من العناصر المؤثرة على الإدارة التربوية دون باقى العناصر ".

كل هذه المحاولات لم تكن مجدية ولم تتمكن – على الإطلاق – من تحقيق التنمية المحلية التربوية؛ حيث كانت – دائماً – محاولات جزئية منعزلة بعضها عن بعض، هذا بجانب معاناة أجهزة التعليم المحلية بالمحافظات من ضآلة الموارد المحلية للتعليم، لاعتمادها على الإعانات المالية الواردة إليها من الحكومة، وعدم وجود أجهزة مالية على المستوى المحلى؛ لذا كانت دعوة وزارة التربية والتعليم (١٩٩٦م) صريحة لتشجيع المبادرات الذاتية ومشاركة قطاع الأعمال والإنتاج فى تمويل التعليم واعتبار المشاركة مصدراً هاماً من مصادر تمويل التعليم؛ إذا أحسن تنظيم استخدامها.

ولقد شجعت السياسة التعليمية الإسهامات والجهود الشعبية فى التعليم، حتى وصلت نسبة الإنفاق عام (١٩٩٤م – ١٩٩٥م)

{٥,١٣} من الناتج المحلى، إلا أن هذه الزيادة مازالت عاجزة عن إنشاء مبان مدرسية وفصول بالمعدلات المطلوبة، لمواجهة ومواكبة التغييرات فى سوق العمل والتوجهات الاقتصادية الجديدة.

لكل ما سبق كانت الفجوة عميقة بين ما تقتضيه اللوائح والقوانين من منح المحليات سلطات واسعة فى مجال التعليم العام، بهدف دعم وتأكيد دور المجالس المحلية فى التخطيط اللامركزى للتعليم وتمويله وإدارته، وبين واقع المشاركة للمجالس المحلية فى التعليم على الصعيد المحلى.

٢- الجمعيات الأهلية ومعالم مشاركتها فى التعليم.

ففى ظل الإنتاج الاقتصادى والخصخصة زادت الحاجة إلى حتمية المشاركة المجتمعية واطرادها، لذا فعلى الرغم من سيطرة الدولة على الخدمات الأساسية ، لم تقف جماهير الشعب مكتوفة الأيدى، وقامت الجمعيات الأهلية لجهود مشكورة، حيث وجهت أنشطتها إلى مجالات الطفولة والأسرة والمجتمع والمعوقين والخدمات الصحية والثقافية بجانب الخدمات التعليمية وسرعان ما أخذت مدارس الجمعيات تتزايد، وتغيرت أهدافها عن ذى قبل، حيث أخذت النظرة التنموية الشاملة تحل محل النظرة الجزئية

وأصبحت السمة الغالبة هى السمة التدريبية فى المقام الأول بدلاً من السمة التعليمية التى كانت غالبة على نشاط الجمعيات .

وإذا أمعنا النظر فى الخدمات التعليمية التى تقدمها معظم الجمعيات الأهلية فى الوقت الحالى فالملاحظ تمركزها حول المجالات التالية:

- **فتح فصول لمحو الأمية.**
- **فتح فصول لتعليم وتلاوة وترتيل القرآن الكريم.**
- **فتح فصول لتقوية التلاميذ والطلاب.**
- **إيواء ورعاية الأطفال الفقراء وإلحاقهم بالمدارس.**
- **فتح مدارس لمرحلة الحضانة ورياض الأطفال ومدارس اللغات.**

ويتضح مما سبق أن مرحلة ما قبل المدرسة تحظى بنصيب كبير من أنشطة الجمعيات الأهلية، مما يوضح أهمية وضرورة تواجد هذه الجمعيات – جنباً إلى جنب – مع التعليم الحكومى بهذه المرحلة، لتتكامل مع التعليم الحكومى على نحو يتضافر فيه النوعان فى تشكيل النظام التعليمى واندماجهما (معاً) فى إطار سياسة تعليمية تتبناها الدولة، لإرساء أسس الفاعلية فى التعليم الابتدائى؛ حيث يرى حامد عمار (١٩٩٢م) " أن تعليم الصغار يمثل القاعدة الأساسية للتنمية البشرية".

إن نجاح الجمعيات الأهلية فى أداء رسالتها التعليمية يتوقف – إلى حد كبير – على وفرة الإمكانيات والأموال المتاحة لها؛ لذا رأى كل من تومادر صادق (١٩٧٧م) ويحيى درويش (١٩٨٩م) وإبراهيم إمام (١٩٩٠م) أن الكثير من الجمعيات الأهلية لم يحقق الأهداف المرجوة منها لقلة الإمكانيات البشرية المؤهلة المتاحة، وقصور الإمكانيات المادية اللازمة، وفى هذا قصور كيفى وكمى؛ ومن ثم لم تحظ العملية التعليمية بالعناية فى الأغلب الأعم لهذه الجمعيات.

ويؤكد ذلك ما تضمنته سلسلة التقارير الصادرة عن مجلس الشورى بشأن المشاركة الشعبية ورعاية الطفل فى المجتمع المصرى خلال الفترة من ١٩٨٤م وحتى ١٩٩٢م ؛ من أن معظم دور الحضانة ورياض الأطفال التابعة للكثير من الجمعيات الأهلية لا تقوم بمهامها على الوجه الأكمل من حيث إشباع الاحتياجات الرئيسة للطفل، لضمان التنشئة الاجتماعية السليمة له.

إن القول القديم " بأنه لا يوجد فى التعليم من العيوب ما لا يمكن للمال أن يصلحه، " يؤكد على واقعية ما يعانيه التعليم قبل الجامعى من مشكلات نتيجة طبيعية لتزايد الضغط الجماهيرى عليه، حيث تزايد تلاميذ وطلاب التعليم المجانى حتى وصل لأكبر من ١٥ مليون طالب فى المدارس الرسمية الحكومية ١٩٩٧/٩٦م ، ومع التزايد المستمر والمضطرد لميزانية التعليم فى الاعتمادات الحكومية، فمازالت الدولة عاجزة عن الوفاء بمتطلبات توفير الخدمات التعليمية بصورة مقبولة. لذلك " فقد اقتضى تطوير التعليم الأساسى ضرورة تعاون الجهود بمشاركة الجمعيات الأهلية وشركات القطاع الخاص والبنوك والمؤسسات الإنتاجية كإحدى السبل للحد مما يعانيه التعليم من مشكلات وصعوبات.

وقد عكس الخطاب السياسى للقيادة السياسية العليا إدراكاً أكبر لقيمة الدور الذى يمكن أن تنهض به الجمعيات الأهلية حيال قضية التعليم ومشكلاته، واتجهت السياسة الحكومية نحو دعم ومساندة القطاع الأهلى، من خلال السماح لعدد كبير من الجمعيات الأهلية بالتسجيل والإشهار القانونى.

وحرصاً من وزارة التربية والتعليم على تدعيم المجتمع المدنى، من خلال دعم دور الجمعيات الأهلية فى مواجهة المشكلات المدرسية والتصدى لمشكلات التسرب فى التعليم. إلا أن أمانى قنديل ذكرت خلال تقريرها السنوى عن المنظمات غير الحكومية (٢٠٠٢م)، " إن دعم السياسة الحكومية لدور الجمعيات الأهلية بإصدار القانون رقم [١٥٣] لعام ١٩٩٩م، لم يترتب عليه تغييراً جوهرياً فى القانون [٣٢] لعام ١٩٦٤م، وخاصة ما تعلق بالمواد المقيدة لحرية تأسيس وأنشطة الجمعيات الأهلية – رغم المطالبة بتنفيذها – " .

واستمرت مظاهر هيمنة الدولة على المجتمع المصرى المدنى، بما فيه من جمعيات أهلية، وسادت الرقابة الشاملة للدولة على تأسيس هذه الجمعيات وما تزاوله من أنشطة، حتى تم تصديق رئيس الجمهورية – بعد موافقة مجلس الشعب – على القانون

[٨٤] الصادر فى يونيو ٢٠٠٢م بشأن تأكيد حق المواطن وحرياته فى تأسيس الجمعيات الأهلية، وضرورة احترام الدولة للمبادرات التطوعية، مع إكساب الجمعية الأهلية صفة الشخصية الاعتبارية فور الإخطار.

وحيال ما يمكن للجمعيات الأهلية أن تنهض به من مجالات تشارك بها فى التعليم الأساسى. فقد رأت دراسة إيمان عبده حافظ (١٩٨٨) ودراسة ضياء الدين زاهر (١٩٩٢م) ودراسة فؤاد أحمد حلمى (١٩٩٦م) أن أبرز مجالات مشاركة هذه الجمعيات فى التعليم الأساسى تتمثل فى:

- **المساهمة فى تخفيف العبء عن دور الدولة فى توفير التعليم الابتدائى.**
- **نقل الخبرات المستحدثة وإدخالها فى المجتمعات المحليـة – مثـل مشـروع مدارس المستقبل الذى ينفذ فى الولايات المتحدة الأمريكية– .**
- **إيجاد صيغ جديدة لإدارة وتنظيم التعليم الابتدائى وفق متطلبات البيئات المحلية.**
- **إحكام الربط بين البيئة المحلية ومدارس التعليم الابتدائى.**
- **جذب الاستثمارات الداخلية والخارجية لتمويل التعليم.**
- **إحكام المسئولية الاجتماعية على التعليم الأساسى، وذلك بالمشاركة فى عمليات : التخطيط والمتابعة والتقييم.**

وتضيف دراسة المركز القومى للبحوث التربوية (٢٠٠٢م) ودراسة حنان إسماعيل(٢٠٠٤م) إلى ما يمكن أن تنهض به من

مجالات تشارك بها الجمعيات الأهلية فى العملية التعليمية وذلك من خلال:

- ❀ **تحمل الجمعيات الأهلية لبعض نفقات تمويل التعليم، وأجور العاملين طوال العام بالمدارس الصغيرة أو مدارس المجتمع أو مدارس الفصل الواحد.**
- ❀ **إنشاء الفصول التعليمية أو تعديل وإصلاح الأبنية القائمة بها، مع توفير التوصيلات الكهربائية المطلوبة لها والصيانة الدورية لكافة مرافقها، لأجل توفير بيئة تعليمية صالحة ومناسبة.**
- ❀ **تشجيع المدارس على إقامة علاقات طيبة بالمجتمع المحلى والعمل على المشاركة فى حل مشكلاته والعمل (معاً) للتصدى لمشكلات الرسوب والتسرب والانقطاع عن الدراسة.**

ولكن واقع مشاركة الجمعيات الأهلية فى التعليم الأساسى مازال مشوباً بالكثير من جوانب القصور، جمعتها دراسة فؤاد حلمى (١٩٩٦م) ودراسة رسمى عبد الملك ومنى صادق (٢٠٠٣م) فى :

- ❀ **قصور إمكانات الجمعيات الأهلية عن تدبير التمويل اللازم للمشروعات التعليمية.**
- ❀ **صعوبة توفير الأراضى اللازمة لإنشاء المؤسسات التعليمية.**
- ❀ **عدم توافر الخبرات الإدارية والتعليمية المطلوبة فى معظم مجالس إدارات هذه الجمعيات.**
- ❀ **غياب الدراسات الخاصة بتحديد حاجة الجمعيات المحلية من المشروعات التعليمية.**
- ❀ **قصور وسائط التعليم للإعلان عن احتياجات الجمعيات الأهلية من الجهود التطوعية.**

- **صعوبة الحصول على الموافقات من وزارة التربية والتعليم لفتح المدارس.**
- **غلبة النزعة البيروقراطية على الجمعيات الأهلية، خاصة فى ظل الفجـوة بـين النصوص التشريعية والواقع الفعلى.**
- **تسييس العمل الأهلى وتحول الكثير من الجمعيات الأهلية إلى مؤسسـات شـبة حكومية؛ ومن ثم يتعذر التعرف على أهداف البرامج حتى المعلن منها.**
- **عدم تفهم الدور الحقيقى للجمعيات الأهلية فى مجالات التعليم، فى ظل عدم توافر الخبرات التعليمية المطلوبة فى معظم مجالس إدارة الجمعيات.**
- **تمركز معظم الجمعيات الأهلية فى المدن والمناطق التى لا تحتاج إلـى أنشـطة التعليم، ومن ثم يقل إقبال الآباء – فى هذه المناطق – علـى إلحـاق أبنـائهم بالمدارس التابعة لتلك الجمعيات.**

٣- مجالس الآباء والمعلمين ومعالم مشاركتها فى التعليم.

كانت النظرة إلى مجالس الآباء على أنها مجرد واجهة شكلية لديمقراطية التعليم، تخفى وراءها الرغبة فى تحصيل أموال من أولياء الأمور قد تنفق فى مجالات غير ضرورية، واستمر هذا الوضع حتى فى ظل إصدار القرارات الوزارية: رقم (٦٤) بتاريخ ١٩٧٨/٣/٢٧م، رقم [١٦٤] لعام ١٩٨٥م، رقم [٥] لعام ١٩٩٣م، التى لم تقدم أى إضافة جديدة لأهداف مجالس الآباء، ولم تتناول أى تعديل يخص الأهداف العامة لها، (اللهم) سوى (شعار) العمل على تأصيل اتجاه الديمقراطية وتعميق الاتجاهات القومية والقيم الأخلاقية فى نفوس التلاميذ(١٣٦).

وفى نفس العام ١٩٩٣م صدر القرار الوزارى رقم [٢٥٩] والذى بمقتضاه تغيرت الصورة، فأصبح دور مجالس الآباء واضحاً فى تطوير العملية التعليمية ومتابعة التنفيذ والتأكد من تحقيقها للأهداف التعليمية، بجانب المشاركة الفعلية فى التطوير من خلال تمويل الأجهزة التى تحتاج إليها المدرسة وبخاصة الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وأجهزة المعامل، وكل ما من شأنه إثراء العملية التعليمية. وبصفة عامة يمكن إجمال ما أثير من ملاحظات حول أهداف مجالس الآباء والمعلمين منذ إنشائها حتى ١٩٩٨/٦/٨م فى:

- **كانت هذه الأهداف – فى مجملها – أهداف براقة باعثة على الأمل، لكنهـا فـى الواقع العملى لم تزد عن كونها مجرد شعارات يصعب تنفيذها، بل يغلب عليها الشكل الهلامى الذى ينطوى على الشكل المبهر البراق.**
- **إن تلك الأهداف لم تتخذ الشكل الإجرائى أو الخطوات الإجرائية لتحويلهـا مـن أهداف عامة إلى أهداف إجرائية يسهل تنفيذها ومتابعتها.**
- **أن القائمين على تطوير التعليم والمخططين لسياسته لم يوفروا المناخ الملائـم لترجمة أهداف مجالس الآباء – منذ المنشور العام رقم [٣٣٣] لعـام ١٩٥٧م وحتى ١٩٩٨/٦/٨م – إلى واقع ملموس، من خلال توفير الإمكانيات اللازمـة لتلك المجالس سواء كانت بشرية – ممثلة فى نوعية المشـاركين – أم ماديـة تتيح لتلك المجالس حرية الحركة والانطلاق لتحقيق أهدافها.**
- **أن العديد من المديرين والنظار والمعلمين بالكثير من المدارس يصـرون علـى تضيق دائرة التفاعل التى يمكن من خلالها أن يشارك الآبـاء، وبخاصـة فيمـا يتعلق بالنشاط المدرسى والإدارة المدرسية.**

وينظر لعام ١٩٩٨م باعتباره عام المشاركة المجتمعية فى التعليم، وهذا ما صرح به وزير التربية والتعليم فى بداية ذاك العام عند اجتماعه مع مديرى المديريات التعليمية، كما صدرت العديد من القرارات بشان إعادة تشكيل مجالس الآباء والمعلمين وتحديد اختصاصاتها؛ فبينما تضمن القرار الوزارى رقم [٢٦٩] والصادر بتاريخ ١٩٩٨/٦/٨م تحديد اختصاصات الجمعية العمومية والتوسع فى حالات وشروط إسقاط العضوية على أن يكون تشكيل مجالس الآباء والمعلمين لمدة عامين، بعد أن كانت لمدة عام واحد (١٣٩)؛ صدر القرار الوزارى رقم [٣٣٤] بتاريخ ١٩٩٨/٦/٢٩م متضمناً

إعادة النظر فى تشكيل مجالس الآباء والمعلمين، بحيث أصبحت تضم أربعة من المهتمين بشئون التعليم يختارهم المجلس، بعد أخذ رأى الإدارة التعليمية، وأن من ضمن اختصاصات المجلس تقييم الأداء فى المدرسة ومتابعة العملية التعليمية طبقاً للمعايير التى يصدر بها قرار من وزير التربية والتعليم.

وبينما تضمن القرار الوزارى رقم [٤٦٤] الصادر بتاريخ ١٩٩٨/٨/٩م تحديداً لمعايير تقييم الأداء ومتابعة العملية التعليمية من قبل مجالس الآباء على أن تتمركز اختصاصات الأعضاء المنتخبين بمجلس الآباء والمعلمين بالمدرسة حول تفعيل تلك المعايير لتقويم: مجموعات التقوية والأنشطة التربوية والعلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلى المحيط، والتدريس بالفصل بجانب متابعة عمليات الصيانة والحفاظ على الأجهزة والمنشآت التعليمية، وآليات الحد من انتشار ظاهرة العنف داخل المدرسة؛ صدر القرار الوزارى رقم [٦١٣] بتاريخ ١٩٩٨/١٢/٦م متضمناً – بالإضافة لما سبق – ضرورة أن يكون أحد أعضاء مجلس الآباء والمعلمين – على مستوى الإدارة التعليمية من المستوى الأول والأول المتميز – من الممثلين للجمعيات الأهلية المهتمة بالتعليم كلما أمكن.

وحقيقة الأمر فإن الرؤية الجديدة لمجالس الآباء والمعلمين تتطلب النهوض بعدة أدوار متنوعة تعكس علاقات الاعتماد المتبادل فى تأسس هذه الرؤية الجديدة؛ حيث إن الإدارة المدرسية لم تعد قادرة بمفردها على التصدى للمشكلات التى تواجهها خاصة وأن هذه المشكلات أكثر تنوعاً وتعقيداً، مما يتطلب مشاركة مجالس الآباء والمعلمين للتواصل (معاً) إلى أفكار جديدة – فى ظل القدر الكافى من الحرية والممارسة الديمقراطية الملتزمة للأفراد - تمكنهم من أداء أدوارهم بفعالية للحد من تلك المشكلات.

واهتمت وزارة التربية والتعليم بالأدوار الجديدة لمجالس الآباء؛ فقامت بتكليف لجنة لعقد دورات تدريبية لأعضاء مجالس الأباء على مستوى الجمهورية – المجلس الأعلى للأباء والمعلمين – وبإشراف أساتذة من الجامعات لتوضيح وترسيخ دور مجالس الأباء فى ضوء الصلاحيات الجديدة – ، لمنع أى تداخل فى اختصاصات مجالس الآباء مع الإدارة المدرسية.

وباستقراء القرارات الوزارية الصادرة بشأن تشكيل وتحديد اختصاصات مجالس الآباء والمعلمين بدءاً من ١٩٩٨/٦/٨م حتى ٢٠٠٤م، يمكن القول بأنها تضمنت العديد من الإيجابيات لعل أهمها : تنوع مجالات مشاركة الآباء ومنحهم العديد من الصلاحيات

لمتابعة العملية التعليمية فى إطار المعايير المحددة لهذه المتابعة، بجانب إتاحة الفرصة لمشاركة الجمعيات الأهلية فى هذه المجالس.

كما تعد أهداف مجالس الآباء – كما حددتها القرارات الوزارية الصادرة بشأنها – جيدة وباعثة على الأمل من (الناحية النظرية) ، ولكنها (فى الواقع) ، لم تزد عن مجرد شعارات براقة يغلب عليها الشكل البراق ولا تتسمم حركتها بالفعالية المطلوبة؛ فيصعب تنفيذها عملياً؛ حيث كما يشير واقع التطبيق الفعلى للقرارات الوزارية الصادرة بشأن تشكيل وتحديد اختصاصات مجالس الآباء والمعلمين إلى وجود العديد من المشكلات التى مازالت تنتاب واقع اجتماعات هذه المجالس لعل أبرزها :

- **تأخذ الانتخابات الناحية الشكلية، ومرجع هذا – بطبيعة الحال – هو الخلفية الموجودة لدى الآباء بأن صلاحياتهم محدودة بل وقاصرة، بجانب عدم تفرغ معظمهم فى التوقيت الثابت لعقد اجتماع مجلس الآباء والمعلمين، وأن دورهم مقترن ببعض المطالب المادية من المدرسة لهم.**
- **يتم توجيه الانتخابات – فى الغالب – لاختيار بعض الأعضاء دون غيرهم، متأثرة فى ذلك ببعض الاعتبارات الشخصية، خاصة وظيفة العضو أو مكانته أو علاقته السابقة بالمدرسة، وإن كان الاختيار يتم من خلال الجمعية العمومية للآباء، إلا أن التوجيه يتم – بطريقة خفية – لترشيح واختبار شخصاً بعينة.**
- **تؤثر رئاسة (مدير المدرسة) لمجلس الآباء – وبدرجة كبيرة – على كافة أعمال المجلس : بدءاً من إعداد موضوعات جدول أعماله وترتيبها، ومروراً بمناقشة كل موضوع، وختاماً بإعداد محضر الاجتماع؛ فمدير المدرسة هو رئيس المجلس، وهو الذى يعرض موضوعات جدول الأعمال وهو الذى يبدأ بعرض وجهة نظرة**

حيال كل موضوع عقب عرضه له مباشرة، وبالتالى، هو الذى يقود أعضاء المجلس نحو تعزيز رأى ما حيال هذا الموضوع، وهو الذى يعتمد محضر الاجتماع. وهذا كله يعبر عن التناقض الواضح الذى ينتاب أهداف مجالس الآباء. أليس الهدف هو الآباء وأبناءهم؟!.

- ❀ التكرار والخلط الواضح بين تشكيل مجلس الآباء والمعلمين ومجلس الأمناء والذى تقرر تشكيله من الشخصيات العامة بالمجتمع المحيط بالمدرسة ممن لهم اهتمامات بالتعليم ولديهم الرغبة فى معاونة المدرسة فى قيامها بالعملية التعليمية والتربوية شريطة ألا يكون منهم ولياً لأمر أحد التلاميذ بالمدرسة. كما يستهدف مجلس الأمناء : ربط المدرسة بالبيئة المحيطة بها، بجانب معاونتها فى القيام بمهامها التربوية والتعليمية، وتقديم المساعدات الفنية للمدرسة فى كافة مجالات التعامل مع التلاميذ والطلاب، للتغلب على الصعوبات التى تقف أمام العملية التعليمية، بالإضافة إلى تقديم المساعدات المادية للمدرسة لتوفير الوسائل التعليمية والأدوات والخامات اللازمة، لضمان خدمة تربوية فعالة للطلاب. أليست هذه بعض أهداف مجالس الآباء والمعلمين؟! فلم الازدواجية ولماذا التكرار؟!
- ❀ تناقض بعض القرارات الوزارية المحددة لتشكيل مجالس الآباء والمعلمين؛ كأن يقرر أحد القرارات اختيار أربعة أعضاء من المهتمين بشئون التعليم يتم ضمهم للمجلس، ولكن عند تقييم مستوى أداء المدرسة يتضح أنه ليس لهم دور فى إثراء العملية التعليمية، والحد مما تعانيه المدرسة من مشكلات حيث أنه فى الأغلب ما تكون تلك المشكلات؛ خارج اهتمام هؤلاء الأعضاء الأربعة، وليس لديهم خلفية علمية حيال الكثير منها.
- ❀ تنوع التفسيرات للقرارات الوزارية وما يقصد بها. على سبيل المثال هل تحديد عامين – المدى الزمنى لمجلس الآباء – تبدأ من هذا العام؟ أم من العام الماضى؟ هل الأربعة أعضاء المختارين من العاملين فعلياً فى مجال التعليم؟ أم وكما ذكر القرار – الصادر بهذا الشأن – من المهتمين بالتعليم؟ فمن من الآباء ليس له اهتمام بالتعليم؟، وهل هم من الآباء الفعلين – لهم تلاميذ بالمدرسة – ؟ أم من

الآباء بالمجتمع المحيط بها؟، وكيف تتم متابعة الأباء لآليات العمليـــة التعليميـــة وإدارتها ؟، كل هذا التنوع فى تفسير الكثير من القرارات الوزارية الصادرة بشأن تشكيل وتحديد اختصاصات مجالس الآباء فى ظل عدم التمييـــز بـــين الجوانـــب التربوية الفنية والتى تحتاج إلى متخصصين، وآليات التفاعل والمشاركة فى حـــل بعض مشكلات تسيير العمل التعليمى والإدارى بالمدرسة، والتى يمكن أن يشارك الآباء فى طرح وصياغة الحلول المناسبة لها.

- ❀ **بالنسبة لعقد الاجتماعات فعلى الرغم من التأكيد على استمرارية مجلـــس الآبـــاء والمعلمين لمدة عامين متتاليين – لضمان تواصل الجهود المبذولة واستمراريتها – إلا أن الباحث لم يحضر سوى اجتماعين – هما كل اجتماعات المجلـــس حتـــى الآن – بمدرسة ميت الخولى مؤمن الثانويـــة، وثـــلاث اجتماعـــات – هـــى كـــل اجتماعات المجلس حتى الآن –بمدرسة كمال حافظ الابتدائية بمنية النصر، كمـــا لوحظ عدم عقد أية اجتماع لمجلس الآباء إلا بعد مرور أسبوعين من بداية العـــام الدراسى وبتاريخ ٢٠٠٤/١٠/٢م. فلماذا لا يتم عقد أول اجتماع للمجلـــس قبيـــل بداية العام الدراسى؟ بحيث إذا كان هناك تجهيزات مطلوبة يمكن للأباء المساهمة فى إعدادها ؟!.**
- ❀ **إن الكثير من القرارات الوزارية وبخاصة المحددة لاختصاصات مجـــالس الأبـــاء، والأهداف التى تسعى لتحقيقها لا يعلم الآباء عنها شيئاً، بل لـــوحظ تعمـــد إدارة المدرسة ومديرها عدم إظهارها للأباء وعدم تزويدهم بـــالكثير مـــن المعلومـــات والبيانات عن المدرسة وأحوالها وما يحدث فيها؛ فلا يتسنى لهؤلاء الآباء طـــرح الحلول المناسبة لما تعانيه المدرسة وتلاميذها من مشكلات.**

٤- مجلس الأمناء والأباء والمعلمين:

بناء على تعدد جوانب القصور التى انتابت واقع اجتماعات مجالس الأباء والمعلمين وحاولت دون تحقيقها للكثير من أهدافها؛

سعت وزارة التربية والتعليم حثيثاً حيال محاولة الحد مما تعانى منه مجالس الأباء والمعلمين وذلك بإصدار القرار الوزارى رقم (٢٥٨) بتاريخ ٢٠٠٥/٩/١١ بشأن " مجالس الأمناء والأباء والمعلمين ". حيث حددت المواد من رقم (١) إلى رقم (٢١) من مواد هذا القرار الوزارى بأهداف واختصاصات مجالس الأمناء والأباء والمعلمين بجانب الشئون المالية والأحكام العامة لها على النحو التالى:

(أ) أهداف مجلس الأمناء والمعلمين:

١- تحقيق (اللامركزية) فى الإدارة، التقويم، المتابعة، صنع القرار واتخاذه.

٢- تحقيق (الرقابة الذاتية) على الأداء داخل المدرسة.

٣- تشجيع (الجهود الذاتية والتطوعية) لأعضاء المجتمع المدنى؛ ضماناً (لتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية) والتعاون فى دعم العملية التعليمية.

٤- تعبئة جهود المجتمع المحلى (لأجل) توفير الرعاية المتكاملة للطلاب (عامة) ورعاية الفئات الخاصة – معوقين ، فائقين ، موهوبين – (خاصة).

٥- تقرير (أوجه الصرف) من ميزانية المجلس، (والرقابة) على الموارد الذاتية للمدرسة.

٦- (إبداء الرأى) فى اختيار المدير الجديد للمدرسة (وتقييم) أداء خلال فترة تجديد خدمته.

(ب) اختصاصات أعضاء مجلس الأمناء والأباء والمعلمين : **(تمارس الاختصاصات التالية فى إطار قانون التعليم والقرارات المنقذة له).**

١- المساهمة الفعالة مع (إدارة المدرسة) فى:

- **وضع خطة متكاملة لتحقيق أهداف المجلس.**
- **تطوير المدرسة فى ضوء تلك الأهداف.**
- **متابعة تنفيذ الخطة وتذليل الصعوبات التى قد تعترضها.**

٢- متابعة أداء (الإدارة المدرسية) ؛ ضماناً لتحقيق الجودة الشاملة للعملية التعليمية والأنشطة التربوية.
٣- تعزيز دور (المدرسة) فى خدمة (البيئة المحيطة) ، والتعامل مع مشاكلها وطموحاتها.
٤- تقديم الخبرة والرأى (لإدارة المدرسة) فى مختلف المجالات التربوية، والمشاركة فى برامج تقويم سلوك التلاميذ والطلاب.
٥- التعاون مع (مؤسسا المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة) لتوظيف ما يوجد بهما من إمكانيات – أفنية، ملاعب، مكتبة معمل حاسب ، أجهزة وأدوات.
٦- التعاون مع (إدارة المدرسة) فى:

❀ وضع خطة تنفيذية لصيانة المبانى والمرافق الخاصة بالمدرسة، (كذا) الأجهزة والأدوات والتقنيات التعليمية الحديثة.

❀ دعم العملية التعليمية وتطويرها وتحديثها (بمصادر تمويل غير تقليدية) وعن طريق تشجيع الجهود الذاتية للأفراد القادرين ورجال الأعمال.

❀ تشجيع (التلاميذ – الطلاب) على الاهتمام بنظافة المدرسة والبيئة المحيطة بها.

❀ دعم (الأنشطة التربوية) المدرسية ومتابعة تنفيذها؛ دعماً لشخصية التلاميذ / الطلاب وقدراتهم على مواجهة الظواهر السلبية التى يتعرضون لها – تدخين ، عنف ، إدمان–.

❀ توفير (الرعاية الاقتصادية والاجتماعية) للطلاب / التلاميذ غير القادرين (مادياً).

❀ إعداد (قاعدة بيانات بالمدرسة تشمل: شئون الطلاب والعاملون والعهد والأدوات الموجودة بالمدرسة

(ج) الشئون المالية لمجلس الأمناء والأباء والمعلمين:

لمجلس الأمناء والأباء والمعلمين الحق فى:

١- فتح حساب بالبنك باسم (مجلس الأمناء والأباء والمعلمين) لإيداع كافة الإيرادات به، ويكون (حق التوقيع) على الشيكات المصرفية (لرئيس المجلس) كتوقيع (أول) و (مدير المدرسة) كتوقيع (ثان).

٢- الإعلان عن قبول التبرعات (المالية والعينية) فى مكان ظاهر بالمدرسة.

٣- جمع وقبول التبرعات (الاختيارية) من المواطنين ورجال الأعمال والهيئات المختلفة، (شريطة) ألا يكون التبرع بشـــرط أو قيـــد أو مـــرتبط بـــالقبول بالمدرسة أو التحويل فيها.

٤- تحصيل التبرعات (المالية والعينية) بموجب إيصالات من المدرسة.

٥- إضافة (التبرعات العينية) إلى عهد المدرسة وتسجيلها فى سجلات مستقلة لحساب المجلس.

٦- إضافة كافة الأموال والأرصـــدة الخاصـــة (بمجلـــس الأبـــاء والمعلمـــين) والمودعة بالبنوك ومكاتب البريد إلـــى حســـاب مجلـــس الأمنـــاء والأبـــاء والمعلمين.

٧- إضافة ما يخصص من اشتراكات مقابل خدمات إضافية (حصة المدرسة منها) إلى الحساب سالف الذكر، كحساب خـــاص بـــالمجلس (ووفقـــاً للقواعـــد المقررة لذلك).

٨- اختيار أحد الماليين – من ذوى الخبرة – للقيـــام بمهـــام الشـــئون الماليـــة والإدارية – كجزء من عمله – على أن تحفظ لدية كافة المســـتندات الدالـــة على (الصرف) فى ملفات مستقلة (بعد) اعتمادها من رئـــيس المجلـــس وعرضها على المجلس.

٩- إعداد سجلات مالية يسجل فيها المجلس (حساباته)، ويكـــون (الموظـــف المالى المختص) مسئولاً عنهـــا) (وتراقـــب) الإدارة التعليميـــة أعمـــال التحصيل والصرف من ميزانية المجلس

١٠- إقرار صراف (أى مبلغ) من أموال المجلس؛ لتنفيـذ البـرامج والأنشـطة والمشروعات المحققة لأهدافه (وفى حدود الموارد المالية المتاحة)ن ووفقاً للقواعد المقررة لذلك.

١١- إعداد الميزانية العمومية والحساب الختامى فى (بداية ونهاية) كـل عـام دراسى، مع ترحيل الفائض – إن وجد – إلى نفس الحساب، لاستخدامه فـى السنة التالية.

(د) الأحكام العامة لمجلس الأمناء والأباء والمعلمين: **يجب أن يراعـى مجلـس الأمنـاء والأباء والمعلمين الأحكام العام التالية فى ضوء قانون التعليم.**

١- السنة المالية لحسابات المجلس تبدأ فى ١/سبتمبر وتنتهى فى ٣١ أغسطس من العام التالى.

٢- ينعقد المجلس مرة واحدة على الأقل (كل شهر)، وكلما دعت الحاجة لانعقـاده بناء على: (دعوة من رئيس المجلس أو (طلـب) مكتـوب مـن (ثلثـى) الأعضاء – ثمانية أعضاء على الأقل.

٣- يكون الاجتماع صحيحاً إذا حضره (سبعة) من الأعضاء (على الأقل)، وتصدر القرارات بالأغلبية، وفى حالة التساوى (ترجح) كفـة الجانـب الـذى معـه الرئيس.

٤- مدة عضوية المجلس سنتان دراسيتان.

٥- تسقط عضوية المجلس بأحد الأسباب التالية:

❀ وفات العضو أو استقالته.

❀ صدور حكم قضائى فى جريمة (مخلة بالشرف أو الأمانة).

❀ إضافة العضو بعارض من عوارض الأهلية

❀ تخرج (نجل العضو) الذى يمثل (أولياء الأمور) من المدرسة أو تحويله منها أو تركها

❀ **انتهاء خدمة العضو الممثل (للمعلمين) بالمدرسة سواء بالنقل أو الاستقالة أو بلوغ سن التقاعد.**

❀ **تخلف (العضو) عن الحضور (ثلاث جلسات متتالية) أو(خمس جلسات متفرقة) (بدون عذر يقبله المجلس) خلال العام الدراسى.**



أن تناول الفصل الخامس بمحورية تحليلاً موجزاً لأبرز المعالم الرئيسة لواقع المشاركة المجتمعية فى التعليم على صعيد جمهورية مصر العربية منذ عام ١٨٠٥م وحتى ٢٠٠٥م. وذلك بتقسيم هذه الفترة إلى عدة حقب زمنية متعاقبة، وفقاً لقاسم مشترك من القوى والعوامل المجتمعية التى حددت بدورها ملامح كل حقبه فبدأت الفترة الأولى من ١٨٠٥م إلى ١٩٥٢م وقسمت بدورها إلى ثلاثة حقب زمنية متعاقبة وهى : عهد محمد على وخلفائه – ١٨٠٥م حتى عام ١٨٨٢م – وفترة الاحتلال البريطانى – ١٨٨٢م حتى ١٩٢٣ – وفترة الاستقلال الجزئى – ١٩٢٣م وحتى عام ١٩٥٢م – ، ثم الفترة الزمنية الثانية وامتدت من ١٩٥٢م وحتى عام ٢٠٠٥م وقسمت بدورها إلى حقبتين زمنيتين متتاليتين، بدأت الأولى من عام ١٩٥٢م وحتى عام ١٩٧٧م بينما بدأت الثانية من ١٩٧٧ وحتى عام ٢٠٠٥.

وبداية ينبغى الإقرار بأن الطلب المتزايد والضغوط المتنوعة على العملية التعليمية فى السنوات الأخيرة وما يجب أن يصاحبه من ضرورة التزايد المستمر للاعتمادات الحكومية فى ميزانية التعليم إلا أن محدودية ما توفره الدولة من الموارد المالية اللازمة للتعليم، وما صاحب ذلك من عجز عن الوفاء بمتطلبات ضمان

توفير الخدمة التعليمية بصورة مقبولة يقتضى – بل ويفرض – ضرورة الوجود الحقيقى للمشاركة المجتمعية هو تقديم خدمة تعليمية ذات مستوى عال ومتطور. إلا أن الملاحظ على معظم الجهود المجتمعية المشاركة فى التعليم أنها مازالت دون مستوى الآمال، بل ومحدودة للغاية. بناءً على التحليل الموجز لأطراف المشاركة المجتمعية ومجالات كل طرف على نطاق العملية التعليمية؛ إدراك مجموعة من الحقائق تبرز جوانب القصور التى مازالت تنتاب أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم على صعيد المجتمع المصرى، وأهم تلك الحقائق:

❀ **إن المشاركة المجتمعية وجهود العون الذاتى كانت وستظل أحد أهم المرتكـزات الأساسية لكافة التوجيهات والاستراتيجيات التنموية الفعالة، بل وتزداد الحاجـة للمشاركة الأهلية وقت الأزمات، فهى السبيل العملى لتحفيـز وتجميـع أفـراد المجتمع الواحد حول قضاياه التنموية، فالفرد الإنسانى هو هدف التنمية وأداتها الفعالة. إلا أن الانتقال بواقع المدرسة – كقلعة أو ثكنة عسكرية يصعب التفاعل معها أو الانفعال بها فى المجتمع المحلى– إلى مؤسسة مجتمعية تمتلك الـرؤى الخصبة والثرية لتطوير أنشطتها التربوية وتوطيد صلتها بذات المجتمع المحيط بها، يتطلب فهم وإدراك مديرى المدارس وكافة العاملين – معلمين ومعـاونين ومستخدمين – لأهداف ومبادئ المشاركة المجتمعية واعتناقهم لثقافتها؛ إيمانـاً بأن تفعيل آليات المشاركة كفيل بفك أسوار العزلة بـين المدرسـة والمجتمـع المحيط بها.**

❀ **ثمة مجموعة من المعوقات القانونية والتشريعية مازالت تحول دون قيام أجهزة المشاركة المجتمعية بأدوارها الطبيعية حيال مشكلات المدرسة؛ فمازالت عمليـة**

المشاركة تعتمد على التشريعات والقوانين والقرارات الوزارية التى لـم تتـرك مجالاً لإبداع الشركاء أو إبداء لوجهات نظرهم. كما أن الهيكل التنظيمى لمعظـم أطراف المشاركة تنتابه الكثير من جوانب التصور الإدارى والفنى مما يصـاحبه قصوراً فى قدراتها على المساهمة الفعالة فى الحد مما تعانيه مؤسسات التعلـيم من مشكلات.

- ❀ تنبع الكثير من معوقات تفعيل المشاركة المجتمعية فى العمليـة التعليميـة مـن وجود معوقات مجتمعية تخالف توجهات التطوير المستهدفة، وقد يكون الواقـع مشجعاً للجهـود والمبـادرات الفرديـة دون الجهـود الجماعيـة والمشـاركة المجتمعية، كنتيجة طبيعية لضعف ثقافة الحوار وهيمنة التنظـيم البيروقراطـى على الكثير من مؤسسات المجتمع، لذا فمازالت مشاركة المجتمع فـى تطـوير التعليم وإثراء العملية التعليمية محدودة بل وقاصرة إلى الدرجة التـى أصـبحت تمثل تهديداً لقدرة مؤسساته على مواجهة مشكلات التعليم.
- ❀ مازالت الأجهزة المركزية العليا بيدها السلطة الحقيقة؛ فتضع بمفردها القرارات واللوائح والنظم وقواعد العمل، أما المحليات والمدارس فحريتها فى التصـرف والحركة محدودة ولا تملك إلا التنفيذ فحسب ويؤكد ذلك ما جاء بقانون التعلـيم رقم [١٣٩] عام ١٩٨١م والقوانين المعدلة له حيث نصت مادته الحادية عشـر على " أن تتولى الأجهزة المركزية للتعليم قبل الجامعى رسـم سياسـة التعلـيم والتخطيط له ومتابعته، وتتولى المحافظات المتابعة العملية التنفيذية والمتابعـة المحلية". وفى ذات الوقت مازالت أجهزة التعليم المحلية بالمحافظات تعانى مـن ضآلة الموارد المحلية للتعليم، لاعتمادها على الإعانات الماليـة التـى تقـدمها الحكومة فى ظل عدم وجود أجهزة مالية علـى المسـتوى المحلـى وسـيطرة الأجهزة المركزية على التمويل المحلى (أيضا).
- ❀ مع تشجيع السياسة التعليمية للإسهامات وحرصها على توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية فى التعليم – فى ظل قصور الاعتمادات المخصصة للتعليم دون الوفاء

باحتياجاته وتكاليفه – إلا أن نتائج تلك المشاركة على صعيد التعليم مازالت قاصرة بل وعاجزة عن إنشاء مبان مدرسية وفصول بالمعدلات المطلوبة ومواكبة التغيرات فى سوق العمل والتوجهات الاقتصادية الجديدة والمتجددة.

- ❀ ترتبط عمليات المشاركة المجتمعية بالقيادة السياسية والتعليمية، لذا فهى غير مستقرة، وليس لها استراتيجية معينة أو مدخل محدد أو رؤية مستقبلية تراعى النمو والاستمرارية وتعبر عن حاجة ضرورية للتحسين والتطوير، كما تعتمد على القوانين والقرارات الوزارية التى تعمل على قولبة المشاركة المجتمعية فى قوالب جامدة، لا تترك مجالاً للإبداع والابتكار أو المبادأه والتفاعل الإيجابى.

- ❀ إن الجهود الأهلية فى مجال التعليم سبقت فى وجودها، ظهور التعليم الحديث فى مصر، فقد عرفت من خلال التعليم الأهلى فى المساجد والكتاتيب والأزهر الشريف. كما نال التعليم بأنواعه المختلفة ومراحله المتعددة قسطاً واضحاً وملموساً من نصيب جهود الجمعيات الأهلية، وإن اختلفت درجات مساهمة هذه الجميعات من فترة تاريخية إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية لأخرى.

- ❀ إن المتتبع للجهود المبذولة فى مجال تطوير التعليم يجد غياباً واضحاً للدور المخطط للمشاركة المجتمعية والتوعية فى هذا المجال؛ فإن حدث ووجدت بعض الجهود فلا يوجد بينها وبين الجهود الرسمية التنسيق الكافى، وإن وجد مثل هذا التنسيق فهو غير واضح وغير عملى ومحدود الأثر والفاعلية، مع العلم بأن تحمل الدولة مسئولية التعليم لا يعنى انكماش الجهود الشعبية والمشاركة المجتمعية فى التعليم، بل يتطلب ذلك زيادة مساحتها.

- ❀ إن التوجهات الرسمية للدولة نحو الجميعات الأهلية، لم تشهد تغييراً يذكر حتى فى ظل القانون ٨٤ الصادر فى يونيه ٢٠٠٢م – (اللهم) سوى إكساب الشخصية الاعتبارية للجمعية الأهلية بمجرد الأخطار، مع فتح أبواب النشاط لكافة المجالات وبلا تحديد–، فمازالت الدولة تهيمن عليها وتفرض رقابتها على مؤسسات المجتمع المدنى، صحيح أن السنوات الخمس الأخيرة قد شهدت تغييراً

فى الأدوار التى تنهض بها الجمعيات الأهلية، إلا أن ذلك لم يقترن بتغيير القواعد القانونية ولا بتغير علاقة البيروقراطية بهذه التنظيمات الأهلية.

- **مازالت الجمعيات الأهلية تعانى قصوراً فى الإمكانيات المادية اللازمة للمشروعات التعليمية، وصعوبة فى الحصول على الموافقات من وزارة التعليم لبناء وفتح المدارس وهذا فى ظل عدم توافر الخبرات التعليمية المطلوبة فى معظم مجالس إدارة تلك الجمعيات وغياب الدراسات الخاصة بحاجة المجتمعات المحلية من المشروعات التعليمية.**

- **إذا كان من المفروض أن تكون مجالس الآباء والمعلمين القلب النابض للمدرسة، وأن يكون لها دور كبير فى تحقيق المشاركة بين البيت والمدرسة والمجتمع، بتقديمها للمساعدات المادية والفنية للمدرسة، ومساهمتها فى تطوير العملية التعليمية. إلا أن أهداف هذه المجالس غير مصاغة بأسلوب إجرائى تنفيذى، بل لم تخل من كونها شعارات براقة يصعب تنفيذها فى الواقع العملى، واختصاصاتها مازالت قاصرة على: جمع التبرعات وجباية الأموال اللازمة لأعمال الصيانة وإصلاحات الأبنية المدرسية والتوسعات التى تحتاجها المدارس، دون أن يكون لتلك المجالس دور رقابى محدد على العملية التعليمية ذاتها، كما أن مشاركتها فى وضع معالم السياسة العامة للتعليم – سواء على المستوى القومى أو المحلى – مجرد مشاركة هامشية غير واضحة المعالم، لا تتعدى المشاركة فى حضور الندوات والمؤتمرات التى تتمخض عنها توصيات ومقترحات لا تصل – فى الغالب – إلى صانع القرار فى المؤسسات التعليمية.**

وانطلاقاً من الحقائق السابقة التى تعبر عما ينتاب أطراف ومجالات المشاركة المجتمعية فى التعليم على صعيد جمهورية مصر العربية من جوانب قصور، وما أثبتته التجارب من أن نظم التعليم فى جميع دول العالم وعلى كافة الأصعدة المحلية والدولية

تحتاج إلى دعم ومساندة دائمة من الجماهير وكافة مؤسسات المجتمع المدنى، حتى تحقق الأهداف القومية للتعليم، وأن المصدر الدائم لهذا الدعم هم فى الغالب أولياء الأمور – لأجل تحسين جودة تعليم الأبناء - والجمعيات الأهلية والمؤسسات المدنية وأجهزة الإعلام المهتمة بالتعليم.

وإيماناً بأن المشاركة المجتمعية تعكس دائماً رغبة واستعداد المجتمع فى المشاركة الفعالة فى جهود تحسين التعليم وزيادة فاعلية المدرسة، لتحقق وظيفتها التربوية.

واتفاقاً على أن المدرسة الفعالة هى المدرسة التى تبنى علاقات مجتمعية وثيقة تسهم – بدورها – فى تعليم التلاميذ ليصبحوا قوة منتجة فى المجتمع، وتتحمل مسئولية مساعدة المدرسة على تحسين جودة المنتج التعليمى، وتقف بالمجتمع على المشاكل والمعوقات التى يعانى منها التعليم، وتوفر الدعم المادى للمدارس فى صورة المتنوعة، وتخلق الشعور العام بأن المدرسة تؤدى المهام المناطة بها فى خدمة المجتمع، فتولد الرغبة فى الدفاع عن النظام المدرسى؛ لذا فإن الدول التى تسعى إلى إصلاح التعليم وتطويره والحد مما يعانيه من مشكلات متنوعة ومتجددة تتطلع (دائماً) إلى بناء مشاركة مع المجتمع المدنى بجميع طوائفه وفئاته ومؤسساته،

حتى تنال مساعدتهم ودعمهم، فبدون مؤازرة ومساندة الأسر والأهالى لا يمكن إحداث الإصلاح المستهدف للتعليم.

ومروراً بما قامت به وزارة التربية والتعليم من جهود لدعم وتشجيع المشاركة المجتمعية - من قبل : الجمعيات الأهلية ومجالس الآباء والمعلمين حتى إنشاء مجالس الأمناء - بجانب عقد دورات لتدريب العاملين فى الوزارة على تفعيل آليات المشاركة المجتمعية وجعلها أحد المعايير القومية للتعليم مع تمركز اهتمامها حول المشاركة مع الأسر – من خلال مجالس الآباء والأمناء – وتعبئة موارد المجتمع المحلى والعمل التطوعى – من خلال الجمعيات الأهلية ومؤسسات المجتمع المحلى – .

كل هذا سعياً للانتقال بالتعليم من كونه قضية تنفيذية تخص وزارة التربية والتعليم إلى اعتباره مسئولية قومية مجتمعية، تستهدف زيادة فاعلية مشاركة المجتمع المدنى بمؤسساته المختلفة – القطاع الخاص والجمعيات الأهلية والأسر والأفراد – فى تطوير التعليم كما وكيفاً؛ خاصة وقد أصبح ينظر للتعليم (اليوم) بأنه الدعامة الأصلية التى تتحكم فى صياغة المستقبل السياسى والاقتصادى والاجتماعى للشعوب؛ حيث تشير كافة الدلائل والمؤشرات أن المستقبل السياسى سوف يبنى على أساس

الديمقراطية – وهى نتاج طبيعى لتعليم جيد –، أما البعد الاقتصادى فإن المستقبل يتطلب اقتصاداً يتمتع بجودة عالية وقادراً على زيادة الإنتاجية، فبينما يتأثر التقدم الاقتصادى بنوع التعليم وجودته تتأثر إنتاجيته (بمواصفاتها الجديدة) بمقدار ونوعية التعليم التى حصل عليه. ويصعب – إن لم يكن من المستحيل – إعداد منتج بتلك المواصفات – تلميذاً كان أو طالباً - فى مدرسة معزولة عن التيارات الحية فى المجتمع وثقافته الواقعية، مدرسة تؤكد على المعلومات النظرية وتفعيل المهارات اليدوية إغفالاً شبه تام، مدرسة يقيس الامتحان فيها مقدار ما حفظه التلميذ من تلك المعلومات النظرية، مدرسة لا تقدم معرفة كافية لتيارات الإبداع والفنون المصرية المعاصرة، مدرسة مفتقدة للاستقلالية والمرونة فى انتقاء الآليات المناسبة وتوثيق صلتها بالمجتمع المحلى المحيط بها.

ونظراً لاتجاه المجتمع المصرى إلى خصخصة الاقتصاد الذى لا يعنى - بالضرورة - خصخصة التعليم، مما يوجب طرح رؤى قومية لمشاركة كافة المستفيدين من التعليم، والذين تتجمع اهتماماتهم حول تحسين المنتج وجودته فى ظل اعتمادات وزارية قاصرة تفرض بدورها – بل تحتم – وجوب المشاركة فى عملية

صناعة القرار والتخطيط على كافة المستويات الإدارية، بدءاً من المستوى المدرسى الإجرائى، وذلك سعياً حيال زيادة مساحة مشاركة المجتمع فى إدارة المدرسة، دعماً للامركزية السلطة، والحد من هيمنة البيروقراطية؛ فإن الإدارة الذاتية للمدرسة – باعتبارها " مدخل إدارى يقوم على اعتبار المدرسة وحدة إدارية مستقلة بذاتها لها حرية التصرف فى إدارة شئونها، من خلال التحرك نحو مزيد من اللامركزية فى مختلف مجالات العمل بها، مع خضوع المدرسة لنظام فعال من المساءلة عن طريق الحكم على جودة المخرجات التعليمية بها " – تعد الأنسب لإعداد المنتج المناسب ومتطلبات العصر، وفقاً لما أكدته عليه الحقائق المستقاة من استقراء المعالم الرئيسة لأبرز نماذج تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة فى بعض دول العالم مع مراعاة ظروف البيئة المصرية ومعطياتها الثقافية. ولكن هلى يمكن إعداد هذا المخرج – المنتج – فى ظل مشاركة مجتمعية فى التعليم تنتابها الكثير من معالم التصور ؟!. وإذا كانت المعالم الرئيسة لواقع المشاركة المجتمعية فى التعليم بجمهورية مصر العربية قاصرة دون إعداد منتج ذى مواصفات تتطابق ومتطلبات العصر؟!. فما أهم آليات تنظيم المشاركة المجتمعية المطلوبة لضمان تفعيل مدخل الإدارة

الذاتية فى مدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية؟ ويمكن تحديد تلك الآليات من خلال الفصل السادس.

الفصل السادس

المشاركة المجتمعية المطلوبة لضمان الإدارة الذاتية للمدرسة الآليات - المتطلبات

مقدمة.

أولاً: المشاركة المجتمعية المطلوبة : الأهداف – المجالات .

أ) أهداف المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة.

ب) مجالات مشاركة كل طرف من الأطراف الأربعة للمشاركة.

ثانيا: آليات تفعيل مجالات مشاركة كل طرف من أطراف المشاركة.

ثالثا: متطلبات ضمان المشاركة المجتمعية المناسبة لتحقيق الإدارة الذاتية للمدرسة.

وبعد.

الفصل السادس

المشاركة المجتمعية المطلوبة لضمان الإدارة الذاتية

الآليات – المتطلبات

مقدمة:

يستهدف هذا الفصل (الميدانى) تحديد مدى الاتفاق بين الفئات الأربعة – أولياء الأمور، أعضاء الجمعيات الأهلية، أعضاء المجالس المحلية، مديرى مدارس التعليم الابتدائى – الممثلة لعينة التطبيق، حيال أهداف وآليات تنظيم المشاركة المجتمعية المطلوبة لضمان تفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية – من ناحية – وتحديد أهم مجالات المشاركة المطلوبة لأعضاء كل فئة من تلك الفئات الأربعة – من ناحية أخرى – ؛ لذا جاءت عينة التطبيق كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (١) لبيان توزيع عينة الدراسة
من مديرى المدارس الابتدائية وأولياء الأمور وأعضاء:
الجمعيات الأهلية والمجالس المحلية لبعض مدن وقرى محافظة الدقهلية

مسلسل	فئات وعينة الدراسة	مديرو المدارس الابتدائية			أولياء الأمور المشاركين بمجالس الآباء			أعضاء الجمعيات الأهلية			أعضاء المجالس المحلية بالمدن والوحدات			ج أعضاء
	إدارة ومدن	عدد مدارس المجتمع الأصلى	عينة المدارس ١٢%	عينة مديرى المدارس	عدد المدارس	عدد الأعضاء	جملة الأعضاء	عدد الجمعيات	عدد الأعضاء	جملة الأعضاء	مدنية	وحدات محلية قروية	جملة	فئات عينة الدراسة
١	شرق المنصورة التعليمية	٧٣	٩	٩	٩	٤	٣٦	٣	٤	١٢	٥	٣	٨	٦٥
٢	دكرنس التعليمية	٨٠	١٠	١٠	١٠	٤	٤٠	٣	٤	١٢	٥	٣	٨	٧٠
٣	شربين التعليمية	٦٢	٧	٧	٧	٤	٢٨	٣	٤	١٢	٥	٣	٨	٥٥
٤	منية النصر التعليمية	٥٩	٧	٧	٧	٤	٢٨	٣	٤	١٢	٥	٣	٨	٥٥
ج	أعضاء فئات عينة الدراسة	٢٧٤		٣٣			١٣٢			٤٨			٣٢	٢٤٥ ٢٤٥

يتضح من الجدول السابق أن:

❀ **فئة مديرى المدارس الابتدائية من عينة التطبيق، قد اختيرت لتمثل نسبة ١٢% من العدد الأصلى لمديرى المدارس الابتدائية ونظارها بكل إدارة تعليمية من الإدارات الأربع (موضع الاختيار) وهى على الترتيب: شرق المنصورة التعليمية وعدد مدارس التعليم الابتدائى بها ٧٣ مدرسة، دكرنس التعليمية وعدد مدارس التعليم الابتدائى بها ٨٠ مدرسة، وشربين التعليمية وعدد مدارس التعليم الابتدائى بها ٦٢ مدرسة، ومنية النصر التعليمية وعدد مدارس التعليم الابتدائى بها ٥٩ مدرسة؛ ومن ثم جاءت أعداد فئة مديرى المدارس الابتدائية من عينة الدراسة – على أساس أن لكل مدرسة ابتدائية مديراً واحداً أو ناظراً – على**

الترتيب ٩، ١٠ ، ٧ ، ٧ مدراء من إدارة: المنصورة شرق، دكرنس، شـــربين، منية النصر التعليمية. وكان إجمالى أعضاء تلك الفئة ٣٣ مديراً وناظراً.

❀ فئة أولياء الأمور – من المشـــاركين كأعضـــاء بمجـــالس الآبـــاء والمعلمـــين بالمدارس الابتدائية موضع الاختيار – تكونت من عدد ٤ أولياء أمور من بـــين هؤلاء المشاركين كأعضاء بمجلس الآباء والمعلمين بكل مدرسة من المـــدارس المختارة فكانت جملتهم ٣٦ ، ٤٠ ، ٢٨ ، ٢٨ عضواً بمجالس الآباء والمعلمين بمدارس إدارة: المنصورة شرق، دكرنس ، شربين، منية النصر ، التعليميـــة – على الترتيب –.

❀ فئة أعضاء الجمعيات الأهلية ، تكونت من رئيس مجلس إدارة الجمعية بالإضافة إلى ثلاثة أعضاء من أبرز المهتمين بقضايا التعليم بكل جمعية مـــن الجمعيـــات الثلاث الأكثر انتشاراً بمدن وقرى المحافظة – جمعية النور والأمل، جمعية تنمية المجتمع، الجمعية الشرعية – بكل من مركز ومدينـــة: المنصـــورة ، دكـــرنس، شربين، منية النصر؛ فجاء عدد الأعضاء بكل مركز – ٤ من كل جمعيـــة مـــن الجمعيات الثلاث – ١٢ عضواً وكانت جملتهم ٤٨ عضواً.

❀ فئة أعضاء المجالس المحلية بمدن وقرى المراكز الأربعة المختارة، تكونت من ٤ أعضاء من المهتمين بشئون التعليم بجانب رئيس المجلـــس المحلـــى بكـــل مجلس محلى مدينة. هذا بالإضافة إلى عدد عضوين ورئيس المجلـــس المحلـــى القروى بالقرى الأربع التابعة للمدن الأربع – موضع الاختيـــار –؛ فجـــاء عـــدد هؤلاء الأعضاء: ٥ أعضاء لمجلس محلى شرق المنصورة، ٣ أعضاء لمجلـــس محلى مجمع قرى شها، ٥ أعضاء لمجلس محلى مدينة دكـــرنس، ٣ أعضـــاء لمجلس محلى مجمع قرى ميت فارس، ٥ أعضاء لمجلس محلى مدينة شربين، ٣ أعضاء لمجلس محلى مجمع قرى أبو زاهر، ٥ أعضاء لمجلس محلى مدينـــة منية النصر، ٣ أعضاء لمجلس محلى مجمع قرى الرياض. ليصبح عدد أعضاء المجالس المحلية بالمدن الأربعة ومجمع القرى التابع لكل قريـــة مـــن القـــرى

الأربع: ٥ أعضاء لمجلس محلى كل مدينة، بجانب ٣ أعضاء لمجلس محلى كل مجمع قروى من المدن والقرى الأربع – موضع الاختيار – ، لتكون جملة هؤلاء الأعضاء ٣٢ عضواً.

وتمثلت الأداة المستخدمة فى استبانه من تصميم المؤلف، قدمت – بعد تقنينها – لعينة التطبيق بهدف : تحديد مدى اتفاق الفئات الأربع – مديرى المدارس الابتدائية، أولياء الأمور، أعضاء الجمعيات الأهلية، أعضاء المجالس المحلية – الممثلة لذات عينة التطبيق حول أهداف المشاركة المجتمعية المطلوبة وآليات تنظيمها، بجانب تحديد أبرز مجالات مشاركة أعضاء كل فئة من تلك الفئات؛ ضماناً لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية. وقد مرت عملية بناء الاستبانه وتقنينها بالخطوات المنهجية التالية:

- **استقراء الأدب التربوى الذى تضمنته الفصول الخمس سالفة الذكر والذى تمركز حول: الإطار المفاهيمى للمشاركة المجتمعية فى العملية، بجانب طبيعة مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة وأبرر نماذج التطبيق الفعال له.**
- **ترجمة ما انتهت إليه عملية الاستقراء السابقة إلى: أهداف ومجالات للمشاركة المجتمعية وآليات لتنظيمها، وذلك من خلال عبارات إجرائية قابلة للتنفيذ.**
- **إعداد صورة أولية لاستبانه وعرضها على عشرة محكمين من أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية؛ للتحقق من: اتساق المفردات الفرعية مع المحاور الثلاثة الرئيسة للاستبانه، سلامة صياغة المفردات ووضوحها، حذف**

أو إضافة أو تعديل ما يراه هؤلاء المحكمون من مفــردات، لتكــون الاســتبانه مناسبة وتحقيق أهدافها.

ووفقاً لآراء المحكمين العشر وعلى ضوء ملاحظاتهم؛ أجريت التعديلات المطلوبة على الاستبانه حتى أصبحت فى صورتها النهائية مكونه من ثلاثة محاور:

المحور الأول. " أهم أهداف المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتيــة لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية " (وتضمن عشرين هدفاً)

المحور الثانى. " أبرز مجالات المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية " وتضمن :

- **عشر مجالات لمشاركة أولياء الأمور المشــاركين فـــى مجـــالس الآبـــاء والمعلمين.**
- **عشر مجالات لمشاركة أعضاء الجمعيات الأهلية بالمدن والقرى المختـــارة بالمحافظة.**
- **عشر مجالات لمشاركة أعضاء المجالس المحلية بـــنفس المـــدن والقـــرى المختارة بالمحافظة.**
- **عشر مجالات لمشاركة مديرى المدارس الابتدائية بذات المـــدن المختـــارة بمحافظة الدقهلية.**

المحور الثالث. " أهم آليات ضمان المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مـــدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية " ، (وتضمن ثلاثين آلية).

هذا وقد أتيحت الفرصة لعينة التطبيق بفئاتها الأربعة – مجتمعة وفرادى – لإضافة ما يرونه من أهداف أو مجالات أو

آليات لتفعيل المشاركة، وذلك حيال كل محور من المحاور الثلاثة سالفة الذكر - على الترتيب – ويمكن تناول المحاور والآليات بشئ من التفصيل على النحو التالى:

أولاً: المشاركة المجتمعية المطلوبة الأهداف – المجالات :

أ) أهداف المشاركة المجمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة:

اجمع الأطراف الأربعة – لعينة التطبيق – للمشاركة المجتمعية على أن تكون أهداف المشاركة المجتمعية المطلوبة لضمان تفعيل مدخل الإدارة الذاتية متمثله فيما يلى:

جدول (٢) البيان أهم أهداف المشاركة المجتمعية المطلوبة
لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية من وجهة نظر أطراف مشاركة عينة التطبيق.

م	المحور الأول: تبدو أهم هو أهداف المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية فى: الأهداف	نسبة الإنفاق %	الترتيب
١	**الحد مما يعانى منه التلاميذ من مشكلات تؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي.**	١٠٠	١
٢	**تحسين جودة المنتج التعليمي – التلميذ – وبما يتفق ومعايير الجودة الشاملة للتعليم.**	١٠٠	١
٣	**تهيئة المناخ المدرسى المناسب لصقل قدرات التلاميذ المتفوقين وما تبقى لدى أقرانهم المعوقين من إمكانات وقدرات.**	٩١,١	١٠
٤	**تطوير برامج وأنشطة رعاية التلاميذ وتفعيل آليات التطوير الشامل لهم.**	٨٥,٨	١٣
٥	**تحقيق الاستيعاب الكامل للشريحة العمرية (من ٦ – ١٢ سنة) المقابلة لسنوات المدرسة الابتدائية.**	٩٦,٩	٦
٦	**تدبير موارد إضافية لتمويل المدرسة الابتدائية؛ تخفيفاً للأعباء عن القطاع الحكومي.**	٩٤,٧	٩
٧	**تذليل المشكلات التى تواجه المدرسة الابتدائية وتنفيذ الحلول المناسبة حيالها.**	١٠٠	١
٨	**تزويد المدارس بكل ما تحتاجه من خدمات وربطها بالبيئة المحيطة بها.**	٩٠,٧	١١
٩	**النهوض بالتعليم الابتدائى ودعمه بيئياً مع تعزيز عمليات الصيانة الدورية المنتظمة للبناء المدرسى.**	٨٤,٩	١٤
١٠	**تنظيم العمل المدرسى بصورة تضمن : فعالية المدرسة وتحسين أوضاع المعلمين المالية والمهنية بها.**	١٠٠	١
١١	**تيسير تفعيل القرارات التى تتخذها المجالس الإدارية بالمدرسة.**	٩٦,٩	٦
١٢	**ترسيخ ثقافة التشاور داخل مجتمع المدرسة، ضماناً للتواصل الفعال بين المدرسة والمجتمع المحلى. المحيط بها.**	٩٩,٦	٢
١٣	**تنمية قيم الانتماء للمجتمع الصغير والكبير وتحمل مسئولية تطويره.**	٩٩,١	٣

م	المحور الأول: تبدو أهم هو أهداف المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية فى:. الأهداف	نسبة الإنفاق %	الترتيب
١٤	تفعيل دور المدرسة الابتدائية فى تطوير المجتمع المحلى وإثراء موارده.	٨٨,٤	١٢
١٥	تأكد أفراد المجتمع ومؤسساته من تحقيق أهداف العملية التعليمية بمدارس التعليم الابتدائى وبجودة عالية.	٩٧,٣	٥
١٦	تعميق الرقابة المجتمعية على العملية التعليمية بمدارس التعليم الابتدائى.	٩٥,١	٨
١٧	تلبية الاحتياجات التربوية للمجتمع المحلى المحيط بالمدرسة؛ تفعيلاً لدور التعليم فى نهضته.	٩٦,٤	٧
١٨	تبادل الأفكار والخبرات بين المدرسة والمجتمع المحلى المحيط بها؛ ضماناً لتطوير كل منهما.	٩٧,٣	٥
١٩	تخفيف حدة المركزية وتشجيع اللامركزية فى اتخاذ القرارات المدرسية التنفيذية.	٩٧,٣	٥
٢٠	تعميق العلاقة بين المدرسة والفئات المستنيرة داخل المجتمع المحلى المحيط بها.	٩٧,٨	٤
٢١	تشجيع الجهود الذاتية الاختيارية لأفراد المجتمع ومؤسساته.		
٢٢	التبرع ببناء مدارس جديدة تضمن تخفيف كثافة الفصول وتحد من تعدد الفترات الدراسية.		
٢٣	تعزيز عملية الرقابة المجتمعية على التلميذ داخل المدرسة وخارجها.		
٢٤	المساهمة فى نهضه المدرسة وإثراء العملية التعليمية بها.		
٢٥	تحقيق الشمولية والتكامل فيما بين موضوعات القرارات المدرسية.		
٢٦	زيادة معدلات الأداء للتلاميذ المتفوقين والمعوقين.		

وباستقراء نتائج المعالجة الإحصائية لأهم أهداف المشاركة المجتمعية المطلوبة لضمان تفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية – والتى تضمنها الجدول السابق

-، يتضح أن ثمة اتفاقاً تاماً وبنسبة ١٠٠% بين الفئات الأربعة – أولياء الأمور، أعضاء الجمعيات الأهلية، أعضاء المجالس المحلية، مديرى مدارس التعليم الابتدائى – الممثلة لعينة الدراسة، حول أهمية وجود الأهداف أرقام [١ ، ٢ ، ٧ ، ١٠] بالمحور الأول للاستبانه. كما تراوحت نسب اتفاق ذات الفئات الأربعة والممثلة لعينة الدراسة حيال باقى الأهداف التى تضمنها المحور الأول للاستبانه بين (٨٤,٩%) للهدف رقم [٩] ، (٩٩,٦%) للهدف رقم [١٢] لذات المحور الأول.

وهكذا يتبين مدى تأكيد أعضاء عينة التطبيق بفئاتها الأربعة على ضرورة وجود الأهداف التى تضمنها الجدول السابق للمشاركة المجتمعية الفعالة؛ هذا وقد أضاف بعض أعضاء ذات العينة أهدافاً أخرى للمشاركة المجتمعية المطلوبة، جاء ترتيب أهميتها نسبياً على النحو التالى:

١- تشجيع الجهود الذاتية الاختيارية لأفراد المجتمع ومؤسساته.

٢- التبرع ببناء مدارس جديدة تضمن تخفيف كثافة الفصول وتحد من تعدد الفترات الدراسية.

٣- تعزيز عملية الرقابة المجتمعية على التلميذ داخل المدرسة وخارجها.

٤- المساهمة فى نهضه المدرسة وإثراء العملية التعليمية بها.

٥- تحقيق الشمولية والتكامل فيما بين موضوعات القرارات المدرسية.

٦- زيادة معدلات الأداء للتلاميذ المتفوقين والمعوقين.

ب) مجالات مشاركة كل طرف من الأطراف الأربعة للمشاركة:

الطرف الأول: مجالات مشاركة فئة أولياء الأمور: وتبدو أبرز مجالات مشاركة أولياء أمور التلاميذ لضمان إدارة ذاتية فعالة لمدارس التعليم الابتدائى متمثلة فى:

جدول (٣) لبيان أبرز مجالات المشاركة المجتمعية المطلوبة
لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية
كما تراها فئة أولياء الأمور من عينة التطبيق

م	المحور الثانى / المجالات	تتمثل أبرز مجالات مشاركة أولياء الأمور المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية فى:	التقدير الرقمى	الوزن النسبى	التقدير المئوى	الترتيب	قوة العبارة
١	**صناعة القرارات المدرسية المرتبطة بـــ:**						
	إثراء مستوى التلميذ – معرفياً ووجدانياً وحركياً – وتحديد شروط قبوله بالمدرسة.		٣١٤	٢٥٣,٢	٨٤,٣	١	قوية
	عقد مسابقات تعيين المعلمين وكافة العاملين بالمدرسة وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم.		٣١٤	٢٥٣,٢	٨٤,٣	١	قوية

م	المحور الثانى / المجالات: تتمثل أبرز مجالات مشاركة أولياء الأمور المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية فى:	التقدير الرقمى	الوزن النسبى	التقدير المئوى	الترتيب	قوة العبارة
	تحديد ساعات ومواقيت العمل المدرسى وبدء ونهاية البرامج الدراسية بما يضمن جودة الأداء التعليمى.	٣١٤	٢٥٣,٢	٨٤,٣	١	قوية
	تخطيط وتطوير البرامج التعليمية والأنشطة المصاحبة لها ومتابعة نتائج ذلك.	٣١٤	٢٥٣,٢	٨٤,٣	١	قوية
	مكافآت المعلمين أو تقل أحدهم، مع النهوض بدور الرقيب على إدارة المدرسة.	٣١٤	٢٥٣,٢	٨٤,٣	١	قوية
٢	**قيام ولى أمر التلميذ القادر مادياً بدفع المصروفات الدراسية لأقرانه من التلاميذ الفقراء.**	٣١٠	٢٥٠	٨٣,٣	٢	قوية
٣	**تبرع الأسر الغنية والمتوسطة بما لديهم من فائض ملابس وأدوات وأجهزة وأدوية للمدرسة، لتقوم إدارة المدرسة بتوزيعها على التلاميذ المحتاجين.**	٢٩٨	٢٤٠,٣	٨٠,١	٤	قوية
٤	**استضافة أولياء الأمور – ذات المستوى الاقتصادى المرتفع – لبعض التلاميذ الفقراء خلال إجازة نهاية الأسبوع أو الإجازات الرسمية للترفيه عنهم.**	٢٦٦	٢١٤,٥	٧١,٥	٩	قوية
٥	**الاستفادة من خبرات ومعارف معلمى التربية الدينية والاختصاصين الاجتماعيين والنفسيين – من بين أولياء الأمور – فى حل بعض المشكلات الأسرية، وبخاصة ذات التأثير السلبى على أداء التلميذ وسلوكه داخل المدرسة وخارجها.**	٢٩٤	٢٣٧,١	٧٩,٠٣	٧	قوية
٦	**تنفيذ برامج التربية الوالدية بالاستفادة من خبرات التربويين وعلماء النفس والاجتماع ورجال الدين والمعلمين من أبناء المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة.**	٢٩٠	٢٣٣,٨	٧٧,٩	٥	قوية
٧	**مناقشة المناهج والمقررات الدراسية للتعرف على مدى ملائمتها للبيئة المساهمة فى حل المشكلات التى تواجه المدرسة، مع تشجيع التقويم الذاتى لدى العاملين فيها.**	٢٧٩	٢٢٥	٧٥	٨	قوية

م	المحور الثانى / المجالات — تتمثل أبرز مجالات مشاركة أولياء الأمور المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية فى:	التقدير الرقمى	الوزن النسبى	التقدير المئوى	الترتيب	قوة العبارة
٨	**وضع تصور مقترح لتفعيل الأنشطة التربوية – الصفية واللاصفية – والتخطيط لها، مع تحفيز المعلمين لتحسين الأداء وتجويده ، وزيادة وعيهم بالتشريعات المنظمة لعملهم.**	٢٩٤	٢٣٧,١	٧٩,١	٦	قوية
٩	**متابعة الجوانب المالية للمدرسة ومناقشة ميزانيتها، مع تقديم الدعم المالى المناسب لها فى ظل تشجيع الرقابة لدى أفراد المدرسة.**	٢٩٦	٢٣٨,٧	٧٩,٦	٣	قوية
١٠	**عمليات التشجير والإضاءة داخل المدرسة والطرق المؤدية إليها، مع توفير كافة احتياجات المدرسة من أدوات وأثاث.**	٣١٠	٢٥٠	٨٣,٣	٢	قوية

يتضح من الجدول السابق أن نتائج المعالجة الإحصائية لمجالات مشاركة فئة أولياء الأمور – إحدى الفئات الأربعة لعينة الدراسة – المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى، تؤكد على أن استجاباتهم حيال مجالات مشاركتهم قد جاءت إيجابية وزناً تقديراً؛ حيث جاء التقدير المئوى لمجالات المشاركة العشر متراوحاً بين (٨٤,٣%) وبمستوى دلالة ٥٧,٣٥ لمجال المشاركة رقم [١]، (٧١,٥%) وبمستوى دلالة قدرة ١٤ لمجال المشاركة رقم [٤]. مما يؤكد إمكانية مشاركة فئة أولياء الأمور المشاركين كأعضاء بمجالس الأباء والمعلمين فى تفعيل

مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى من خلال تلك المجالات العشر.

هذا وقد رأت فئة أولياء الأمور إمكانية المشاركة فى إدارة مدارس التعليم الابتدائى من خلال مجالات أخرى – أيضا – أبرزها من وجهة نظرهم:

1. **الإشراف على النواحى الأمنية للمدرسة والاهتمام بنظافتها.**
2. **المساهمة فى تشجير المنطقة المحيطة بالمدرسة وعمليات رفع القمامة منها.**
3. **اقتراح مواعيد اختبارات النقل وشكل الاختبارات الشهرية.**

الطرف الثانى: مجالات مشاركة فئة أعضاء الجمعيات الأهلية

وتتمثل أهم مجالات مشاركة أعضاء الجمعيات الأهلية – لضمان إدارة ذاتية لمدارس التعليم الابتدائى – فى:

جدول (٤) لبيان أبرز مجالات المشاركة المجتمعية المطلوبة
لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية
كما تراها فئة أعضاء الجمعيات الأهلية من عينة التطبيق

م	تابع المحور الثانى / المجالات	تتمثل أبرز مجالات مشاركة أولياء الأمور الجمعيات الأهلية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية فى:	التقدير الرقمى	الوزن النسبى	التقدير المئوى	الترتيب	قوة العبارة
١		تدبير الاعتمادات المالية التى تحتاجها المدارس لحل مشكلاتها والنهوض بمستوى العملية التعليمية بها.	١١١	٢٥٨,١	٨٦	٣	قوية
٢		الوفاء باحتياجات البيئات المنعزلة والمحرومة وتعزيز الأنشطة التعليمية بمدارسها.	١٢٥	٢٩٠,٧	٩٦,٩	١	قوية
٣		صياغة الحلول المناسبة لعلاج بعض المشكلات التعليمية مثل: كثرة غياب التلاميذ وتسربهم.	٩٥	٢٢١	٧٣,٦	٦	قوية
٤		مناقشة المناهج والمقررات الدراسية للتعرف على مدى ملائمتها للبيئة المساهمة فى حل المشكلات التى تواجه المدرسة. مع تشجيع التقويم الذاتى لدى العاملين فيها.	١١٣	٢٦٢,٨	٨٧,٦	٢	قوية
٥		بناء مدارس ابتدائية جديدة وتوصيل المرافق لها، وتقديم الصيانة الدورية المنتظمة لأبنيتها.	١٠٨	٢٥١,٢	٨٣,٧	٤	قوية
٦		توفير مستلزمات المدرسة من أجهزة وتقنيات ووسائل تعليمية؛ ضماناً لإثراء العملية التعليمية.	١٠٦	٢٤٦,٥	٨٢,٢	٤	قوية
٧		الإسهام فى تفعيل التنمية المهنية المتواصلة لكافة العاملين بالمدرسة – معلمين، إداريين، مستخدمين–.	١٠٨	٢٥١,٢	٨٣,٧	٤	قوية
٨		تقديم التبرعات العينية للمدارس لتنفيذ الأنشطة والاحتفالات والمسابقات والرحلات والمسابقات والرحلات.	١١١	٢٥٨,١	٨٦	٣	قوية
٩		مساهمة كل جمعية بكفالة عدد من التلاميذ اليتامى وذلك بدفع مبالغ ثابتة – شهرية أو سنوية – تساعدهم على الاستمرار فى المدرسة.	١٢٥	٢٩٠,٧	٩٦,٩	١	قوية
١٠		وضع تصور مقترح لتفعيل الأنشطة التربوية – الصفية واللاصفية والتخطيط لها، مع تحفيز المعلمين لتحسين الأداء وتجويده – وزيادة وعيهم بالتشريعات المنظمة لعملهم.	٩٥	٢٢١	٧٣,٦	٦	قوية

ويتضح من الجدول السابق أن المعالجة الإحصائي لنتائج استجابات فئة أعضاء الجمعيات الأهلية – إحدى الفئات الأربعة لعينة التطبيق – حيال مجالات مشاركتهم المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى، قد جاءت جميعها إيجابية وزناً وتقديراً؛ وتراوح التقدير المئوى لمجالات مشاركتهم بين: ٩٦,٩% وبمستوى دلالة قدرة (٦٩) للمجالين رقم (٢ ، ٩) إلى ٧٣,٦% وبمستوى دلالة قدرة (٧) للمجالين رقم [٣ ، ١٠]. مما يؤكد إمكانية مشاركة أعضاء الجمعيات الأهلية من خلال تلك المجالات العشر وبقوة فى تفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى.

كما رأى هؤلاء الأعضاء إمكانية المشاركة فى إدارة مدارس التعليم الابتدائى وذلك من خلال مجالات أخرى– أيضاً – جاءت بترتيب أهميتها نسبياً على النحو التالى:

1. **تحمل بعض نفقات تمويل التعليم الابتدائى، وبخاصة أجور المستخدمين وعمال النظافة بالمدرسة.**
2. **فتح باب التبرعات العينية مثل: الكراسى، المراوح، مبردات المياه.**
3. **بناء مدارس حديثة فى المناطق النائية والفقيرة، بجانب الصيانة الدورية والمنتظمة لأبنيتها.**

الطرف الثالث: مجالات مشاركة فئة أعضاء المجالس المحلية.

ولعل أهم مجالات مشاركة أعضاء المجالس المحلية – على

مستوى المدن والقرى-؛ ضماناً لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية

لمدارس التعليم الابتدائى تبدو متمثلة فى:

جدول (٥) لبيان أبرز مجالات المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية.
كما تراها فئة أعضاء المجالس المحلية من عينة الدارسة.

م	تابع المح الثا / المجالات — تتمثل أبرز مجالات مشاركة أعضاء المجالس المحلية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية فى:	التقدير الرقمى	الوزن النسبى	التقدير المئوى	الترتيب	قوة العبارة
١	تقديم الحلول التنفيذية للمشكلات التى يتعرض لها تلاميذ ومعلمى المدارس الابتدائية.	٧١	٢٨٤	٩٤,٦	٣	قوية
٢	النهوض بمسئولية الرقيب على العملية ونتائج المدارس الابتدائية.	٧٢	٢٨٨	٩٦	٢	قوية
٣	إزالة العقبات أمام العاملين فى العملية التعليمية وتقديم التيسيرات المساعدة على إثراءها.	٧١	٢٨٤	٩٤,٦	٣	قوية
٤	مساعدة جهاز الشرطة فى انضباط الشوارع المحيطة بالمدارس الابتدائية وإخلاءها من الباعة الجائلين.	٧٣	٢٩٢	٩٧,٣	١	قوية
٥	توجيه أنظار أعضاء الجمعيات الأهلية وأولياء الأمور ورجال الأعمال إلى أن فى دعم المدارس الابتدائية (مادياً) حلاً للكثير من المشكلات التعليمية والإدارية بتلك المدارس.	٧١	٢٨٤	٩٤,٦	٣	قوية
٦	التخطيط لتنفيذ حصص التربية الدينية واللغة العربية والتربية الرياضية والأنشطة اللاصقية لتلاميذ المدارس الابتدائية خلال مؤسسات المجتمع المحلى المحيط بها – كالمساجد ومراكز الشباب – وذلك للحد من مشكلة كثافة الفصول وتعدد الفترات بها.	٦٧	٢٦٨	٨٩,٣	٥	قوية
٧	عقد اجتماعات دورية لتفعيل التواصل بين القيادات التثقيفية وأبناء المجتمع المحلة وأعضاء لجان التعليم بالمجالس المحلية	٧٠	٢٨٠	٩٣,٣	٤	قوية
٨	تقديم التيسيرات والدعم – بصوره المختلفة – من أجهزة وتقنيات، تحت إشراف أعضاء المجالس المحلية.	٧٢	٢٨٨	٩٦	٢	قوية
٩	منح نقابة المعلمين السلطة المناسبة للتدخل فى شئون التعليم بالمدارس الابتدائية.	٦٤	٢٥٦	٨٥,٣	٦	قوية
١٠	تكوين جماعة " القيم التربوية " من بين أبناء المجتمع الناضجين – خلقاً وعلماً ومكانة – يتمركز دورها الرئيس حول مراقبة سلوك التلاميذ خارج المدرسة وتهذيبه.	٦٤	٢٥٦	٨٥,٣	٧	قوية

من الجدول السابق يتضح أن نتائج المعالجة الإحصائية لمجالات مشاركة أعضاء المجالس المحلية – إحدى الفئات الأربعة لعينة التطبيق – لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى، تؤكد على أن استجاباتهم، حيال مجالات مشاركتهم قد جاءت قوية وزناً وتقديراً؛ فقد تراوح التقدير المئوى للمجالات العشر للمشاركة بين (٩٧,٣%) وبمستوى دلالة قدرة ٣٨,٩٦ لمجال المشاركة رقم (٤) ، (٨٥,٣%) وبمستوى دلالة قدرة ١٣,٧٦ لمجال المشاركة رقم [١٠]، مما يؤكد إمكانية مشاركة فئة أعضاء المجالس المحلية فى تفعيل الإدارة الذاتية للمدارس الابتدائية من خلال تلك المجالات العشر.

كما رأى أعضاء المجالس المحلية – الممثلين لهذه الفئة من عينة التطبيق – إمكانية المشاركة الفعالة – أيضا – من خلال مجالات أخرى، جاء ترتيب أهميتها ومن وجهة نظرهم – على النحو التالى

١. **توظيف ثقافة المجتمع المحلى لضمان تحقيق أهداف المدرسة الابتدائية.**
٢. **مراعاة المرونة فى تطبيق التشريعات المنظمة للعمل المدرسى وتطويرها مجتمعياً.**
٣. **متابعة عقد الاجتماعات الدورية للأطراف المشاركة، لتعميق الوعى بأهمية العمل الجماعى.**

الطرف الرابع: مجالات مشاركة مجلس إدارة المدرسة. حيث تبدو أبرز مجالات مشاركة المدرسة – من خلال أعضاء مجلس إدارتها – ممثلة فى:

جدول (٦) لبيان أبرز مجالات المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية
كما تراها فئة مديرى تلك المدارس من عينة التطبيق

م	المحور الثانى: المجالات / تتمثل أبرز مجالات مشاركة مديرى المدارس المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية فى:	التقدير الرقمى	الوزن النسبى	التقدير المئوى	الترتيب	قوة العبارة
١	**تنفيذ برامج محو الأمية وتعليم الكبار وخدمة البيئة المحلية المحيطة بالمدرسة.**	٩٩	٣٠٠	١٠٠	١	قوية
٢	**تتيح لروادها من التلاميذ وأبناء المجتمع المحلى، حق ممارسة كافة الأنشطة والهوايات.**	٩٩	٣٠٠	١٠٠	١	قوية
٣	**تمنح روادها فى التلاميذ وأبناء المجتمع المحلى فرصة تعلم الحاسب الآلى والإنترنت.**	٩٣	٢٨١,٧	٩٣,٩	٢	قوية
٤	**نكتشف الموهوبين من التلاميذ وتراعهم وتوجه مواهبهم بما يخدم المجتمع والموهوبين أنفسهم.**	٩٣	٢٨١,٧	٩٣,٩	٢	قوية
٥	**تفتح باب المكتبة للإطلاع والبحث والقراءة للجميع صيفاً وشتاءً.**	٩٩	٣٠٠	١٠٠	١	قوية
٦	**توفر فصولاً لتقوية التلاميذ ذوى الأداء المدرسى الضعيف وترعاهم.**	٩٩	٣٠٠	١٠٠	١	قوية
٧	**تقييم المناسبات الاجتماعية والدينية بالمدرسة وتستفيد من عوائدها فى تطوير العمل المدرسى.**	٩٣	٢٨١,٧	٩٣,٩	٢	قوية

م	المحور الثاني: المجالات — تتمثل أبرز مجالات مشاركة مديرى المدارس المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية فى:	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	التقدير المئوي	الترتيب	قوة العبارة
٨	**تمنح الشباب وأصحاب المشروعات الصغيرة فرصة إقامة معارضهم الخاصة داخل المدرسة.**	٩٣	٢٨١,٧	٩٣,٩	٣	قوية
٩	**تتيح لروادها من التلاميذ وأبناء المجتمع المحلى فرصة تنمية هواياتهم وإكسابهم بعض الحرف المهنية من خلال ورش المدرسة ومختبراتها خلال فصل الصيف.**	٩٠	٢٧٢,٧	٩٠,٩	٤	قوية
١٠	**تتخذ من المناسبات الدينية والسياسية وسيطاً لتوطيد صلتها بالمجتمع المحلى المحيط بها.**	٩٩	٣٠٠	١٠٠	١	قوية

يتضح من الجدول السابق أن نتائج المعالجة الإحصائية لمجالات مشاركة فئة مديرى ونظار مدارس التعليم الابتدائى – إحدى الفئات الأربعة لعينة التطبيق – لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى، تؤكد على أن استجاباتهم حيال مجالات مشاركتهم قد جاءت شديدة القوة وزناً وتقديراً؛ حيث تراوح التقدير المئوى لمجالات المشاركة العشر بين (١٠٠%) وبمستوى دلالة قدره٦٦ لمجالات المشاركة أرقام[١، ٢، ٥، ٦، ١٠]، (٩٠,٩%) وبمستوى دلالة ٢٦,٧٣ لمجال المشاركة رقم [٩]. مما يؤكد وبقوة إمكانية مشاركة مديرى ونظار المدارس الابتدائية فى تفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارسهم من خلال تلك المجالات العشر.

ثانيا: آليات تفعيل مجالات مشاركة كل طرف من أطراف المشاركة:

حيث اتضح أن ثمة شبه اتفاق بين الأطراف الأربعة للمشاركة - أولياء الأمور، أعضاء الجمعيات الأهلية، أعضاء المجالس المحلية، مديرو المدارس الابتدائية – حول ضرورة انتهاج الآليات التالية كسبل رئيسة لضمان المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى. وأبرز تلك الآليات – على الترتيب – هى:

جدول (٧) لبيان أهم آليات ضمان المشاركة المجتمعية المطلوبة
لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية من وجهة نظر عينة الدراسة

المحور الثالث: / الآليات		تتمثل أهم آليات ضمان المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية فى: (ن = ٢٢٥ عضواً)	نسبة الإتفاق %	الترتيب
١		أن تتبنى وزارة التربية والتعليم سياسة اللامركزية فى إدارة التعليم الابتدائى، وتطبيق التشريعات المنظمة للعمل المدرسى.	٩٠,٢	١٥
٢		صبغ التعليم الابتدائى بالصبغة المحلية، بحيث يخدم العملية التعليمية والتنمية المحلية فى نفس الوقت	٩٧,٨	١
٣		استصدار تشريعات جديدة لصياغة العلاقات التشاركية وتشجيع العمل الجماعى والقيم المرتبطة به.	٨٤,٩	٢٠
٤		منح التصاريح اللازمة لتيسير عمل الهيئات غير الحكومية فى مجال خدمة العملية التعليمية وتطوير المجتمع المحلى.	٨٨,٤	١٧
٥		استصدار فتوى شرعية يتم بمقتضاها السماح للمواطنين بدفع جزء من ذكاتهم فى رقم حساب معين ببنك محدد، على أن تتولى " جماعة القيم التربوية " مسئولية توزيعها على التلاميذ الفقراء ومدارس المناطق النائية للوفاء بالتزاماتها التعليمية.	٨٩,٣	١٦
٦		استصدار القرارات الوزارية التى توجب ضم اكبر عدد من الآباء والمعلمين المشاركين فى الجمعيات الأهلية لعضوية مجالس الأباء والمعلمين .	٧٥,٥	٢٣
٧		صياغة التشريعات المحلية المنظمة للجوانب المالية وبخاصة ما يضمن تحقيق الرقابة المالية للمدارس.	٨٨,٤	١٧
٨		مراجعة الهياكل التنظيمية للمستويات الإدارية – المدرسية، المراكز ، المديريات – وإزالة الازدواجية فى المسئوليات والسلطات فيما بينهم.	٩٢	١١
٩		فض التنازع الكائن بين بعض التشريعات الصادرة بشأن السلطات والمسئوليات المرتبطة بالمشاركة وتحديد أدوار كل شريك بوضوح.	٩١,٦	١٢

م	المحور الثالث: الآليات — تتمثل أهم آليات ضمان المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية فى: (ن = ٢٢٥ عضواً)	نسبة الإنفاق %	الترتيب
١٠	التنسيق بين السلطات المحلية والنقابات الفرعية للمعلمين، وذلك للإتفاق على أسس توزيع المعلمين على مدارسهم بما يحقق لهم الاستقرار ويقضى على التكدس والعجز.	٨٧,٦	١٧
١١	ترسيخ ثقافة المشاركة والعمل ضمن فريق بين جميع العاملين بالمدرسة وكافة مؤسسات المجتمع المحلى المحيط بها.	٨٨,٤	١٨
١٢	التصدى – وبحزم – للثقافة التنظيمية المعوقة للمشاركة المجتمعية، والقائمة على رعاية المصالح الذاتية.	٨٥,٨	١٩
١٣	استقرار السياسة التعليمية المعتمدة للمشاركة المجتمعية، فترة زمنية مناسبة.	٩٥,١	٦
١٤	تحديد المجالات والأنشطة التعليمية التى يمكن أن تتم فيها المشاركة المجتمعية، من قبل كافة الأطراف.	٩٥,٥	٥
١٥	تحديد المهام والواجبات والمسئوليات التى يجب أن يقوم بها كل طرف من أطراف المشاركة، وبما يضمن تحقيق أهدافها.	٩٦	٣
١٦	تحديد احتياجات المجتمع من قبل المدرسة وصياغة خطط المشاركة المجتمعية بناءً على ذلك وتقويمها.	٩٤,٦	٨
١٧	إثراء وتنمية الوعى بأهمية العمل الجماعى بين الأطراف المشاركة، وتيسير سبل التواصل بينهم.	٩١,١	١٣
١٨	توفير الكتيبات والنشرات الدورية التى تتيح للمشاركين كافة المعلومات التى تمكنهم من المشاركة الفعالة فى صناعة القرارات المدرسية.	٩٦	٣
١٩	تنشيط دور وسائط الإعلام بنوعياتها فى بث الوعى فى نفوس أبناء المجتمع المحلى ومؤسساته بأهمية مشاركتهم فى إثراء العملية التعليمية وتجويدها.	٩٦,٨	٢
٢٠	أن تصبح النشرات والتعليمات الإدارية بدرجة من المرونة تتيح لمديرى المدارس حرية اتخاذ القرارات الميسرة للعمل المدرسى.	٩٢,٤	١٠
٢١	توفير نظام إدارى فعال للمتابعة وتقييم الأداء والمساءلة.	٩٤,٢	٧

م	المحور الثالث: الآليات	تتمثل أهم آليات ضمان المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية فى: (ن = ٢٢٥ عضوا)	نسبة الإتفاق %	الترتيب
٢٢	تشجيع المدرسة على الانفتاح على المجتمع المحيط بهـا حتى تستطيع أن تفيد وتستفيد.		٩١,٥	١٣
٢٣	تنظيم عملية التواصل بين المدرسة وأفـراد ومؤسسـات المجتمع المحلى المحيط بها.		٩٧,٧	٢
٢٤	متابعة المجالس المحلية تنفيذ القرارات المتخذة؛ تفعـيلاً لدور المشاركين		٨٢,٧	٢٢
٢٥	الزيارات الدورية المنتظمة لأعضاء المجالس المحليـة، ضماناً لتنشيط العملية التعليمية بالمدرسة وإثرائها		٧٧,٨	٢٣
٢٦	رصد جزء مـن ميزانيـة المحليـات لـدعم الخـدمات المدرسية.		٩٠,٢	١٥
٢٧	تخفيض الضرائب المفروضة على رجال الأعمال، تشجيعاً لهم على المشاركة الإيجابية فى التعليم.		٩٣,٣	٩
٢٨	منح مجلس إدارة المدرسة السـلطات اللازمـة لإعـداد ميزانيتها السنوية مع مراعاة زيادة المخصصات الماليـة لمدير المدرسة.		٨٩,٣	١٦
٢٩	حث الأباء على النهوض بدورهم المنشود فـى مجـالس الآباء والمعلمين وتحديدهم لمعوقات العمليـة التعليميـة والإدارية والحد منها.		٨٤	٢١
٣٠	تقدير الآراء البناءة للأطراف المشاركة، وتيسـير سـبل تفعلها.		٩٦	٤

وباستقراء نتائج المعالجة الإحصائية لاستجابات عينة التطبيق حيال أبرز آليات ضمان المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى – والتى تضمنها الجدول السابق – يتضح أن ثمة اتفاقاً شبه تام بين الفئات الأربع – أولياء الأمور، أعضاء الجمعيات الأهلية، أعضاء المجالس المحلية،

ومديرى المدارس الابتدائية –الممثلة لعينة الدراسة حول "ضرورة انتهاج كافة الآليات الثلاثين كسبل رئيسة لضمان المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى "؛ فقد جاء ترتيب أهمية تلك الآليات – وفقاً لنسب الاتفاق فيما بين الفئات الأربعة الممثلة لعينة الدراسة – متراوحاً بين : ٩٧,٨% ، ٩٧,٧% للأليتين رقم [٢ ، ٢٣] كحد أقصى للاتفاق، ٩١,٥% ، ٩١,١% للآليتين رقم (٢٢ ، ١٧) كحد متوسط للاتفاق، ٧٧,٨%، ٧٥,٥% للآلتين رقم (٢٥ ، ٦) كحد ادنى للاتفاق – على الترتيب – ؛ مما يؤكد أهمية ضرورة انتهاج تلك الآليات باعتبارها السبل الرئيسة لتحقيق مشاركة مجتمعية فعاله تضمن تفعيل إدارة ذاتية أكثر فعالية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية.

هذا وقد رأت الفئات الأربع لعينة التطبيق أن ثمة آليات أخرى يسهم انتهاجها فى ضمان المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية، جاء ترتيبها نسبياً – وفقاً لوجهة نظرهم – على النحو التالى:

١. **تحقيق التعاون بين المعلمين والمهتمين بالتعليم من أبناء المجتمع المحلى، لضمان تقوية التلاميذ ذوى الأداء المدرسى الضعيف، وذلك من خلال مجموعات التقوية.**

٢. إعداد وتفعيل البرامج التدريبية المناسبة وتأهيل المتطوعين للمشاركة فى مشروعات تجويد الأداء المدرسى.
٣. إشعار الأطراف والفئات المشاركة بأن ما يقدم من جهد ومال موضوع فى مكانه الصحيح.
٤. احترام المسئول فى إدارة المدرسة لرؤية شركاؤه، خاصة فى صناعة القرارات المدرسية.
٥. تبسيط إجراءات تفعيل المشاركة المجتمعية، حتى لا يمل المشارك من تعقد الإجراءات.



وباستقراء ما تضمنه (المحور الأول) " أهدف المشاركة المجتمعية المطلوبة لضمان تفعيل مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة ومجالات مشاركة كل طرف من أطراف المشاركة " (والمحور الثانى) " آليات تفعيل مجالات مشاركة كل طرف، ضماناً للمشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى " ويمكن أن نرى:

١. إن تعدد مظاهر الشكوى من سلبيات المركزية الشديدة على التعليم، والتداخل الواضح بين اختصاصات كل من المستوى المركزى والمحلى، وكثرة اللوائح والقرارات المؤثرة سلباً على كفاءة العمل الإدارى وتيسير إجراءاته؛ كل ذلك – معا – حال دون قيام مدير المدرسة بواجباته، وتأجيل البت فى الكثير من الأمور، وتعطيل العمل أو تأجيله لحين موافقة الجهات المسئولة مركزياً. كما أثرت التعقيدات المالية على إمكانية تزويد المدرسة بالأجهزة والأدوات والتقنيات المعاصرة؛ ومن ثم على حسن سير العمل ومستوى الأداء المدرسى.

٢. أصبح ينظر للمدرسة الفعالة (باعتبارها) وحدة صنع القرار التربوى ونواة التخطـيط للمشروعات التعليمية، بجانب مسئوليتها الفعلية عـن تجويـد العمليـة التعليميـة ومخرجاتها. كما صار ينظر لمدير المدرسة الكفء بأنه (هو) الذى يخطـط تخطيطـاً سليما لتحقيق ما يتوقعه منه مجتمعة؛ فلا يعتمد على الفردية بل ينتهج العمل ضـمن فريق؛ فيحدد ما يأمله من الفريق ويشجع التعاون ويحفز التفاعل فيما بين أعضـاء الفريق، ويجعل من مدرسته منظومة مجتمعية مفتوحة على بيئتها.

٣. صار ينظر (لمدخل الإدارة الذاتية للمدرسة) باعتباره السبيل لصياغة الحلول المنطقية للكثير من المشكلات والقضايا التربوية المعاصرة؛ (ففى ظل هـذا المـدخل) تصـبح المدرسة هى وحدة الحكم الذاتى الأساسية بل ولها القدرة على حل مشكلاتها الخاصة بها، وتقوم بتنمية التعاون واقتسام المسئوليات بين كافة العاملين فيها، كمـا تتمتـع المدرسة بالاستقلالية لمقرونة بالمساءلة، وتحدد قوام قوة العمل بها من المعلمـين والإداريين والمستخدمين، وتنهض المدرسة بمسئولية دعم العمـل بـروح الفريـق بتقوية المشاركة داخل المدرسة، مع تحمل كافة العاملين مسئولية ما يحدث للتلاميـذ تحت رعايتهم داخل المدرسة، ومشاركة كافة المعنيـين بـأمور التعلـيم – كالأبـاء والمعلمين والتلاميذ والإداريين وأعضاء المجتمع المحلى ورجال الأعمـال – فـى صناعة القرارات المرتبطة بالأدوار الوظيفية للمدرسة وتنفيذها.

٤. إن التطبيق الفعال لمدخل الإدارة الذاتية يضمن تحقيق الكثير مـن الأهـداف علـى مستوى المدرسة، لعل أهمها: إتاحة الفرصة أمام مجلس إدارة المدرسـة للنهـوض بحل العديد من مشكلاتها (على نحـو مسـتقل) ودون التـدخل مـن جانـب الإدارة التعليمية، مما يسهم بدوره فى تجويد مستوى العملية التعليمية مدرسياً، ومـن ثـم يضمن جودة مخرجاتها من التلاميذ على الدوام. خاصة وأن إدارة المدرسـة – فـى ظل هذا المدخل – ينظر إليها باعتبارها " عملية تشاركية تعاونية بين كافة العـاملين بالمدرسة وأعضاء المجتمع المحلى المحيط بها " .

٥. إن تحقيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة لأهدافه يقتضى – بجانب تفعيل الأسس والمبادئ التى يقوم عليها – تضمين هذا المدخل مجموعة من العمليات الحيوية والضرورية فى إدارة المدرسة ألا وهى : التخطيط والتنسيق وصناعة القرار واتخاذه وتنفيذه ومتابعة تنفيذه بجانب الوفاء بالتمويل المادى وتفعيل آليات كل عملية على مستوى المدرسة فى ظل مناخ قوامه: المشاركة الإيجابية الفعالة والشفافية والمساءلة والتوازن بين مسئوليات المعلمين وواجباتهم، على أن يكون (التلميذ) هو مركز الاهتمام فى جميع هذه العمليات وتلك المبادئ.

٦. أكدت أهم نماذج تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة فى كل من: الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة ونيوزيلندا على " أن التحول إلى الذاتية فى إدارة المدرسة – وإن كان يتطلب مجموعة من العمليات الحيوية بجانب تطوير أساليب التفاعل والأنماط الإدارية – يخلق فرصاً أكثر للمشاركة المجتمعية ويدعم التجاوب بين المدرسة والمجتمع المحلى المحيط بها – من ناحية – ويمنح المدرسة قدراً من الحرية فى توظيف مدخلاتها بما يتفق وظروف المجتمع المحلى المحيط بها ويهيئ البيئة التعليمية للتكيف مع هذه الظروف – من ناحية أخرى– " .

٧. إن تطوير المدرسة المصرية وتجويدها يقتضى حتمية التحول بإدارة المدرسة المصرية من النمط المركزى إلى النمط الاستقلالى الذاتى، ويتطلب هذا التحول وجوب مراجعة هيكلة إدارة المدرسة (بشكل): يسمح بدعم مجالس الآباء والمعلمين، ويزيد من مساحة الدور الإدارى للمعلم فى الصف والمدرسة، ويعزز المشاركة المجتمعية من قبل أعضاء المجتمع ومؤسساته فى كافة المجالس الإدارية للمدرسة، بجانب اعتماد مبدأ المشاركة فى اتخاذ القرار التربوى مدرسياً مع الحفاظ على ديمومة اتساع قاعدة المشاركة، هذا بالإضافة إلى منح إدارة المدرسة سلطات واسعة تتناسب مع ما يجب أن تفوض فيه من مسئوليات متجددة.

٨. إن تفعيل المشاركة المجتمعية فى التعليم، ليست عملية بسيطة وإنما يتطلب ذلك آليات تتسم بالشمول والمرونة الكافية لقبول مبدأ تقاسم المسئولية والسلطة والموارد

مع مؤسسات وهيئات المجتمع المحلى؛ مما يقتضى وجوب إعادة صياغة العلاقات بين كافة المعنيين بالتعليم وجميع منظمات المجتمع الأهلية.

٩. أكد التحليل الموجز للإطار المفاهيمى للمشاركة المجتمعية فى التعليم على أن ثمة مجموعة من الموجهات العامة كانت وراء حتمية تفعيل المشاركة المجتمعية فى التعليم لعل أبرزها: هيمنة أسلوب اللامركزية فى الإدارة، والنقل التدريجى للمسئوليات من السلطات المركزية إلى السلطات المحلية، والتحول من التيسير المحلى إلى التدبير المحلى فى العملية التعليمية، بجانب إدماج كافة المنتفعين من التعليم فى عمليات تطويره، وهيمنة الخصخصة والمنافسة وسوق العمل على التعليم، والدعوة إلى ضرورة تفعيل استقلالية التعليم ولامركزية السلطة المحلية؛ ومن ثم دعم استقلالية المدرسة وذاتية إدارتها.

١٠. يعد مدخل المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية إحدى المنطلقات الرئيسة لتطوير التعليم؛ نظراً لقيامها على فلسفة توضح أنه لكى تكون المدرسة ذات فعالية حقيقة فيجب أن تندرج فى إطار جماعة؛ حيث تتضمن عملية المشاركة: الشعور المشترك بالهدف والاهتمام المتبادل والتعاون والتفاعل، وتتنوع مجالاتها بين: تخطيط البرامج وتحسين التعليم وتقويم النتائج والدعم المتبادل بجانب المشاركة فى الإدارة وبخاصة صنع القرارات ومتابعة تنفيذه.

١١. باستقراء المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم – على صعيد المجتمع المصرى – منذ عهد محمد على ١٨٠٥م وحتى ثورة يوليو ١٩٥٢م يتأكد القول " بأن القوى والعوامل التى شكلت الموجهات العامة وراء تفعيل المشاركة المجتمعية فى ميدان التعليم قد اختلفت من حقبة زمنية لأخرى، وذلك وفقاً للظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لكل حقبة " ؛ فبينما كانت المشاركة فى عهد محمد على وخلفائه – ١٨٠٥م حتى ١٨٨٢م – رد فعل طبيعى لعجز ميزانية الدولة – منذ عهد الخديوى إسماعيل – عن تحقيق الطموحات التعليمية وإصلاح التعليم، فقد كانت خلال فترة الاحتلال البريطانى – ١٨٨٢م حتى عام ١٩٢٣م – نتيجة

طبيعية لتضييق الفرص التعليمية وتحديد مجالات التعليم أمـــام فئـــات بعينهـــا مـــن المصريين؛ لذا كانت المشاركة المجتمعية خلال تلك الفتـــرة صـــورة أكثـــر إشـــراقاً وحماساً فى تاريخ التعليم فى مصر. بينما كانت المشاركة المجتمعيـــة خـــلال فتـــرة الاستقلال الجزئى – ١٩٢٣م حتى عام ١٩٥٢م – كرد فعل لزيادة عـــدد المـــدارس الأجنبية وتضخم مصروفاتها. والآن يهـــيمن الغيـــاب الواضـــح لتخطـــيط وتنســـيق المشاركة المجتمعية – فردياً وجماعياً – فى العملية التعليمية؛ حيـــث يؤكـــد واقـــع المشاركة المجتمعية على قصور التنسيق فيما بين الجهود الفردية والمؤسسية فـــى مجال التعليم، وإن وجد مثل هذا التنسيق فهو غير واضح وغير عملى بل ومحـــدود الأثر والفعالية.

١٢. إن اتجاه المجتمع المصرى إلى الخصخصة والاقتصاد الحر يوجب طرح رؤية قومية لمشاركة كافة المستفيدين من التعليم والذين تتجمع اهتماماتهم حول تحسين المنـــتج وجودته فى ظل اعتمادات وزارية قاصرة تفرض بـــدورها – بـــل تحـــتم – وجـــوب المشاركة فى عملية صناعة القرار والتخطيط له على كافة المســـتويات الإداريـــة – بدءاً من المستوى المدرسى الإجرائى – ، وذلك دعماً لمركزية السلطة والحـــد مـــن هيمنة البيروقراطية.

١٣. ثمة اتفاق (شبه تام) بين الفئات الأربعة الممثلة لعينة الدراســـة الحاليـــة، حيـــال " الصورة التى يجب أن تكون عليها المشاركة المجتمعية المطلوبة لضمان تفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية "، وبخاصة مـــن حيـــث : أهداف المشاركة المجتمعية، ومجالات مشاركة كل طرف مـــن الأطـــراف الأربعـــة، وآليات ضمان المشاركة المجتمعية المطلوبة؛ حيث:

❀ تراوحت نسب الاتفاق بين الفئات – الأطراف – الأربعة للمشـــاركة بـــين: الاتفاق التام وبنسبة (١٠٠%) إلى الاتفاق شبه التام وبنســـبة (٨٤,٩%) حيال الأهداف العشرين التى تضمنها المحور الأول للاستبانه لتكون أهـــدافاً للمشاركة المجتمعية المطلوبة.

- ❀ جاءت استجابات فئة أولياء الأمور المشاركين كأعضاء فى مجالس الآبـاء والمعلمين بالمدارس الابتدائية – موضع العينة المختارة – حيال المجـالات العشر لمشاركتهم إيجابية وزناً وتقديراً؛ حيث تراوح التقدير المئوى لتلـك الاستجابات – والتى تضمنها الجدول رقـم [٣] للمحـور الثـانى – بـين: (٨٤,٣%) ، (٧١,٥%).
- ❀ جاءت استجابات فئة أعضاء الجمعيات الأهلية – إحـدى الفئـات الأربعـة الممثلة لعينة الدراسة – حيال المجالات العشر لمشاركتهم – والتى تضمنها الجدول رقم [٤] – إيجابية وزناً وتقديراً؛ حيث تراوح التقدير المئوى لتلك الاستجابات بين : (٩٦,٩%) ، (٧٣,٦%) .
- ❀ جاءت استجابات فئة أعضاء المجالس المحلية – إحـدى الفئـات الأربعـة الممثلة لعينة الدراسة – حيال المجالات العشر لمشاركتهم – والتى تضمنها الجدول رقم [٥] – إيجابية وزناً وتقديراً؛ حيث تراوح التقدير المئوى لتلك الاستجابات بين (٩٧,٣%) ، (٨٥,٣%) .
- ❀ جاءت استجابات فئة مديرى ونظار المدارس الابتدائيـة – إحـدى الفئـات الأربعة الممثلة لعينة الدراسة – حيال المجالات العشر لمشاركتهم – والتى تضمنها الجدول رقم [٦] – إيجابية وزناً وتقديراً؛ حيـث تـراوح التقـدير المئوى لتلك الاستجابات بين : (١٠٠%) ، (٩٠,٩%).
- ❀ تراوحت نسب الاتفاق بين الأطراف – الفئات – الأربعة للمشـاركة بـين: الاتفاق القريب من التام وبنسبة (٩٧,٨%) والاتفاق القريب من شبه التام وبنسبة (٧٥,٥%)، وذلك حيـال الآليـات الثلاثـين لضـمان المشـاركة المجتمعية، والتى تضمنها المحور الثالث للاستبانه؛ لتكون بمثابـة آليـات ضمان المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمـدارس التعليم الابتدائى بمحافظة الدقهلية.

ثالثاً: متطلبات ضمان المشاركة المجتمعية المناسبة لتحقيق الإدارة الذاتية للمدرسة:

بناء على الرؤية التحليلية الناقدة للفصول الستة للكتاب الحالى يمكن الإسهام فى محاولة تحقيق مدخل الذاتية فى إدارة مدارس التعليم الابتدائى وذلك بالتعرف على متطلبات ضمان المشاركة المجتمعية الفعالة والمتمثلة فى:

أ) تأسيس إدارة أو آلية خاصة بتفعيل المشاركة المجتمعية وتصميم عملياتها والتنسيق فيما بينها، مع حتمية ارتباطها بالبيئة المحيطة ودمج وتفعيل موارد الأطراف الفاعلة (معاً)، على أن تكون لهذه الإدارة (أو الآلية) سلطات مناسبة لمتابعة التنفيذ وحل المشكلات المحتمل وقوعها، وتوفير المناخ الأنسب لتفعيل المشاركة المجتمعية . ويقتضى ذلك:

١. **يجب أن تتبنى الدولة – على أعلى مستوى سياسى – وضع سياسة واضحة المعالم تقرر حتمية المشاركة المجتمعية للوفاء بمتطلبات مدارس التعليم الابتدائى.**

٢. **إعادة صياغة التشريعات – قوانين وقرارات – التى تعوق مؤسسات المجتمع المدنى عن تحقيق الأدوار المطلوبة لتفعيل مشاركتها فى إدارة مؤسسات التعليم الابتدائى، وإذابة التضارب بينهما، وإزالة الفجوة بين التشريعات وأساليب التنفيذ.**

٣. **صياغة أنماط من العلاقات الإيجابية بين مدارس التعليم الابتدائى وكافة المؤسسات المجتمعية ومواقع العمل والإنتاج، لإيجاد جسور من التعاون بينهما، مع تشجيع كافة المبادرات المقدمة من المؤسسات والشركات والبنوك للحد من مشكلات التعليم الابتدائى.**

٤. **هيمنة الشفافية والوضوح على أساليب عمل المشاركة المجتمعية، بحيث تكون أعمالها وميزانياتها معلنة لكافة الأطراف المشاركة معاً؛ ضماناً لحسن استخدام**

الموارد المالية والمادية وعدم سيطرة فرد أو مؤسسة أو مجموعة من الأفـراد دون باقى هؤلاء الأطراف.

ب) اقتران مشاركة المجتمع المحلى – أفـراداً ومؤسسـات – فـى التعلـيم الابتـدائى بمسئولية الدولة ويتدخل حازم من جانبها، فإذا أرادت الدولة أن تتكافأ فرص كافـة المجتمعات المحلية بها – فيما يتعلق بانتفاع أبنائها بتعليم جيد وفعال–، وأن تتـاح للكبار فرص التنمية المتواصلة من أجل رفع مستوى نشاطهم المهنـى وتحسـين نوعية ومستوى حياتهم على السواء، فعليها أن تـنهض بـدورها حيـال تنسـيق وتحقيق التفاعل الأصيل والمستمر بين أطراف المشاركة (المدرسـة ، الأسـرة ، الجمعيات الأهلية). ويتطلب ذلك أن تتمركز أهداف المشاركة بين تلـك الأطـراف حول:

١. التخفيف من حدة المركزية وتشجيع التطبيق التـدريجى للامركزيـة فـى إدارة المدارس الابتدائية، دعماً للرقابة المجتمعية على العملية التعليمية والإدارية بها، وتعميقاً للعلاقة بين المدرسة الابتدائية وكافة الفئات المسـتنيرة داخـل المحلـى المحيط.

٢. ترسيخ ثقافة المشاركة والتشاور داخل مجتمع المدرسة الابتدائية؛ تيسيراً لتفعيل القرارات التى تتخذها المجالس الإدارية بها، وإثراء قيم الانتماء للمجتمع الصغير والكبير وتلبية احتياجاته التربوية؛ تفعيلاً لدور التعليم فى نهضته.

٣. تدبير موارد إضافية لتمويل أنشطة المدارس الابتدائية وتزويدها بكافة احتياجاتها من الخدمات والصيانة الدورية ودعمها بيئياً وبمـا يضـمن فعاليتهـا وتحسـين أوضاع كافة العاملين بالمدارس مادياً ومهنياً.

٤. تهيئة المناخ المدرسى المناسب لصقل قدرات التلاميذ وتفعيـل آليـات التطـوير الشامل لهم، والحد من المشكلات المؤثرة سلباً على أدائهم الأكـاديمى؛ ضـماناً لتحسين جودة المنتج التعليمى – التلميذ – وبما يتفق ومعايير الجـودة الشـاملة للتعليم.

5. إصلاح الجوانب الرئيسة لتطوير التعليم الابتدائى وخاصة: البـرامج والمقـررات الدراسية، أحوال المعلم وما يتعلق بتكوين وتدريبه وراتبـه وحـوافزه، الأبنيـة المدرسية من حيث اشتمالها على كافة الوسائل العلميـة والمعمليـة والرياضـية وأجهزة الحاسب الآلى والمنتظر توافرها فى كل مدرسة عصرية.

ج) إعداد وتأهيل القيادات المدرسية المؤمنة بمبدأ المشاركة المجتمعية، المدركة لطبيعة وقيمة الإدارة الذاتية لمدارسهم، الواعية بالنتـائج الإيجابيـة لتطبيقهـا. ومـنحهم السلطات المناسبة ومدى مسئولياتهم حيال مجالات : تطوير وتنفيذ المناهج الدراسية والأنشطة التربوية المصاحبة لها، والتنمية المهنية للمعلمين، والتواصـل الـدينامى بالمجتمع المحلى – أفراداً ومؤسسات – والعمل ضمن فريق والضـبط والمراجعـة والتقويم المستمر والشامل لجميع أعمال المدرسة. ويقتضى ذلك وجـوب مشـاركة المدرسة مجتمعياً من خلال المجالات التالية:

1. أن توفر المدرسة الابتدائية لروادها من التلاميذ وأبناء المجتمع المحلـى: حـق ممارسة الأنشطة والهوايات وفرص تعلم الحاسب الآلى واكتساب بعض الحرف المهنية، وفتح باب المكتبة للإطلاع طوال العام، بجانب رعاية كافة التلاميذ مـن خلال فصول التقوية.

2. إحياء فكرة الحكم الذاتى فى المدارس الابتدائية، وتطويرهـا لأسـاليب تـدريب التلاميذ وكافة العاملين بالمدرسة على المشاركة فى عمليات الإدارة المدرسـية وصنع القرار التربوى مدرسياً، مع صياغة نظام للحفز والمكافأة للكشـف عـن أصحاب الكفاءة والمبادرة فى هذا المجال.

3. ممارسة عمليات تفويض السلطة فى المدرسة الابتدائية، وبما يضـمن تحقيـق المرونة والحرية والاستقلالية فى الأداء المدرسى، ويخفف من الأعباء الروتينية وضغوط العمل الإدارى.

٤. أن تتبنى المدرسة الابتدائية استراتيجيات وإجراءات لتشجيع التواصل بين كافة العاملين فيها وجميع مؤسسات المجتمع المحلى، وتضمن استمراره بما يحقق الوضوح والشفافية فى أدائها.

٥. أن تتخذ من المناسبات الدينية والسياسية وسيطاً لتوطيد صلتها بالمجتمع المحلى المحيط؛ فتقيم المناسبات الاجتماعية بداخلها وتمنح الشباب وأصحاب المشروعات الصغيرة فرصه إقامة معارضهم الخاصة.

٦. توفير البيئة الصديقة للمدرسة من خلال تقديم تربية غير تقليدية تقوم على أساس : روح التعاون ومشاركة كافة أطراف العملية التعليمية والوعى الكامل بمتطلباتها واحتياجات المجتمع المحلى من المدرسة، وإتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير وبوضوح عن احتياجاتهم الخاصة عند التخطيط للمناهج التعليمية والأنشطة المصاحبة والتى تستهدف تنمية المهارات الحياتية لديهم.

د) اعتماد مبدأ المشاركة فى إثراء العملية التعليمية والإدارية أساساً للعمل فى المدرسة الابتدائية، وبما ينمى الإحساس بالملكية الذاتية للمدرسة لدى كافة أطراف العملية التعليمية – مدير ، معلمين، اداريين، مستخدمين ، تلاميذ ، وأباء ومسئولين وأفراد المجتمع المحلى وجمعياته الأهلية ومجالسه المحلية – وبما ينعكس فى ذات الوقت على فعالية المدرسة. ويتطلب ذلك ضرورة انتهاج ادارة المدرسة الابتدائية لآليات العمل التالية.

١. أن تتبنى وزارة التربية والتعليم سياسة اللامركزية فى إدارة التعليم الابتدائى؛ فتتمكن كل إدارة تعليمية ومدرسية من التفاعل مع مجتمعها بطريقة إيجابية وفعالة، وتتيح لمدير المدرسة حرية التصرف واتخاذ القرارات الميسرة للعمل المدرسى مع مراعاة المبادئ العامة للسياسة التعليمية.

٢. تشجيع مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة الابتدائية وتفعليه؛ ضماناً لإحداث التطوير والتجويد وبما يمكن المدرسة من التعامل مع التحديات التى تواجهها وأداء الأنشطة الصفية واللاصفية وفقاً لمبادئ اللامركزية وأسس انتهاجها.

٣. مراجعة التشريعات المدرسية وتعديلها بما يتفق وأسس تطبيــق مــدخل الإدارة الذاتية للمدرسة الابتدائية.

٤. صبغ التعليم الابتدائى بالصبغة المحلية، وتشــجيع المدرســة الابتدائيــة علــى الانفتاح على المجتمع المحلى المحيط بها، مع منح مجلس إدارتها الســلطات اللازمة لإعداد ميزانيتها السنوية المناسبة، وتحديد المجالات والأنشطة التــى يمكن أن تتم فيها المشاركة المجتمعية.

٥. تنفيذ برامج ترويج العمل التطوعى داخل المدرسة والمجتمع المحلــى المحــيط بها، وتأهيل المتطوعين للمشاركة فى مشروعات المدرســة؛ ضــماناً لتعبئــة منظمات المجتمع المدنى بضرورة المساهمة فى أنشــطة التعلــيم واســتثمار قدرات مؤسساته فى دفع العمليات التعليمية لزيادة فاعلية الأداء التعليمى.

<u>هــ) منح سلطات واسعة للمحافظين وأعضاء المجالس المحلية – بكافة مستوياتها – ، لتوسيع قاعدة المشاركة، وإعادة صياغة مواد قانون المحليات الخاصة بصــلاحيته فيما يتعلق بالتعليم فى كل محافظة؛ ضماناً لتحقيق التفاعــل الإيجــابى والحركــة الواعية حول قضايا التعليم الابتدائى ومقترحات تطــويره. ويتطلــب ذلــك تحديــد مجالات مشاركة المجالس المحلية فى إثراء العلمية التعليمية بالمــدارس التعلــيم الابتدائى فى:</u>

١. تخطيط وتنفيذ برامج محددة تستهدف ضمان تحقيق المشاركة المجتمعية الفعالة فى التعليم الابتدائى على كافة المستويات الجغرافية – مدينة ، قرية، منطقــة نائية –، مع توجيه جهاز الشرطة إلى ضرورة الحفاظ على انضباط الشــوارع المحيطة بالمدارس الابتدائية فى كلٍّ.

٢. توجيه نظر كلٍّ من: أولياء الأمور ورجال الأعمال وأعضاء الجمعيات الأهليــة ، إلى أن فى دعم المدارس الابتدائية (مادياً وعينياً) حلاً للكثير من المشــكلات التعليمية بتلك المدارس.

٣. عقد اجتماعات دورية لتفعيل التواصل بين القيادات التثقيفية وأبنـــاء المجتمــع المحلى وعضوية لجان التعليم بالمجالس المحلية، وذلك لتقديم الحلول التنفيذية للمشكلات التى يتعرض لها تلاميذ المدارس الابتدائية ومعلميها.

٤. النهوض بمسئولية الرقيب على العملية التعليمية ونتائج المــدارس الابتدائيـــة، وتقديم كافة التيسيرات والدعم بصوره المختلفة – أجهزة، تقنيــات – تحــت إشراف أعضاء المجالس المحلية.

و) تنسيق الجهود والأنشطة بين مديريات التربية والتعليم بالمحافظات ووحدات الحكــم المحلى – بكافة مستوياتها – ؛ ضماناً لتفعيل التكامل بين إدارات كل مديريـــة مــن مديريات التربية والتعليم على صعيد محافظات جمهورية مصــر العربيـــة، وترشــيد التكاليف وتحقيق الأهداف فى إطار خطة زمنية شاملة. ويقتضى ذلك وجوب تفعيــل أعضاء المجالس المحلية – على مستوى : المدينة، والقرى – للآليات التالية:

١. استصدار تشريعات جديدة لصياغة العلاقات التشاركية وتشجيع العمل الجمــاعى واستنفار القيم المرتبطة بتفعيل المشاركة المجتمعية – قيم الديمقراطية، قــيم الشفافية، قيم المساءلة – الفعالة وصياغة خططها بناءً على تحديد احتياجــات المجتمع من قبل المدرسة.

٢. تبسيط إجراءات تفعيل المشاركة حتى لا يمل المشارك من تعقد الإجراءات، مــع إشعار الأطراف المشاركة بقيمة ما يقدمونه من أراء بناءه.

٣. الزيارات الدورية المنتظمة لأعضاء المجالس المحلية ومتابعتهم لتنفيذ القرارات المتخذة بالمشاركة، ضماناً لتنشيط العمليـــة التعليميـــة بالمدرســـة الابتدائيـــة وإثراءها، وتفعيلاً لدور المشارك.

٤. فض التنازع القائم بين بعض القوانين حول السلطات والمســئوليات المرتبطـــة بالمشاركة، وتحديد أدوار كل شــريك ومــدى الســلطات المناســبة لتفعيــل

مسئولياته؛ ضماناً لتحقيق توازن حقيقى بين الجهــود المبذولــة والأهــداف والنتائج.

ز) صياغة خطة قومية للتعليم وترجمة عناصرها إلى إجراءات عمل محددة، مع تيســير سبل مشاركة الجمعيات الأهلية فى تفعيل ما يناسبها من تلك العناصــر وإجــراءات العمل. ويتطلب ذلك تحديد مجالات مشاركة الجمعيات الأهلية فــى تجويــد العمليــة التعليمية بمدارس التعليم الابتدائى فى:

١. صناعة القرارات: المرتبطة بتخطيط وتطوير البرامج التعليمية، وتلك المتمركزة حول إثراء مستوى التلميذ، بجانب القرارات المرتبطة بنقل أو مكافآت المعلمــين وتحديــد الاحتياجات التدريبية لهم، مع تقديم الدعم المادى المناسب وتشجيع التقــويم الــذاتى والرقابة الذاتية لدى كافة العاملين بالمدرسة.

٢. بناء مدارس ابتدائية جديدة فى المناطق المحرومة تعليمياً، مع تــدبير الاعتمــادات المالية التى تتطلبها عمليات الصيانة الدورية المنتظمة لأبنيتها وتــوفير مســتلزمات المدارس، ضماناً لإثراء العملية التعليمية وتجويد مخرجاتها.

٣. إسهام كل جمعية بكفالة عدد من التلاميذ اليتامى، وذلك بدفع مبالغ ثابتة شــهرية أو سنوية تساعدهم على الاستمرار فى الدراسة، بجانب الإسهام فــى تفعيــل التنميــة المهنية المتواصلة لكافة العاملين بالمدرسة ضماناً لتجويد مســتوى المخرجــات – التلاميذ –.

ح) ضمان مشاركة أعضاء الجمعيات الأهلية فى تحديد ما يمكن أن تــنهض بــه مــن مشروعات تعليمية عن طريق الجهود الأهلية والتخطيط لها. ويقتضى ذلــك وجــوب تفعيل الجمعيات الأهلية لآليات العمل التالية:

١. استصدار فتوى شرعية يتم بمقتضاها الســماح للجمعيــات الأهليــة والأعضــاء العاملين بها، بدفع جزءاً من صندوق جمع الزكاة بتلك الجمعيات أو زكاة الأعضاء العاملين بها، فى رقم حساب معين ببنك محدد، على أن تتولى لجنة مكونــة مــن

بعض أهل الثقة – يمثلون الأطراف المشاركة – توزيعها على التلاميذ الفقراء ومدارس المناطق النائية والفقيرة للوفاء بالتزاماتها التعليمية.

٢. الضغط المجتمعى للمطالبة باستقرار السياسة التعليمية المعتمدة للمشاركة المجتمعية، مع تيسير سبل التواصل بين المدرسة وجميع أطراف المشاركة المجتمعية؛ بإعطاء التصاريح اللازمة لتيسير عمل الجمعيات الأهلية فى مجال خدمة العملية التعليمية وتطوير المجتمع المحلى.

٣. رصد جزء من ميزانية الجمعيات الأهلية لدعم الخدمات المدرسية مقابل الضرائب المفروضة عليها، مع صياغة التشريعات المحلية المنظمة للجوانب المالية، وبخاصة ما يضمن تحقيق الرقابة المالية وتسيير الأمور المالية لمدارس التعليم الابتدائى.

ط) بث الوعى بأهمية المشاركة المجتمعية فى إدارة مدارس التعليم الابتدائى وضرورتها، وذلك من خلال وسائط الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة؛ ضماناً لتحفيز الهمم واستنفار القيم المدعمة للمشاركة المجتمعية وتوعية المجتمع – بمختلف أفراده ومؤسساته – . ولعل ذلك يقتضى:

١. أن تنهض أجهزة الإعلام المركزية والمحلية بمسئولية إعداد حملة إعلامية واسعة – على الأقل – فى بداية كل عام دراسة ، تستهدف توعية أبناء المجتمع ومسئوليه والمهتمين بقضايا التعليم فيه، وتثير اهتمامهم نحو ضرورة مشاركتهم فى إدارة مدارس التعليم الابتدائى ودعمها مادياً وعينياً.

٢. أن تتحمل وسائط الإعلام بنوعياتها المختلفة مسئولية تحريك القوى السياسية – التشريعية والتنفيذية – فى المجتمع وتثير فى كافة مؤسساته، حتمية اتخاذ كافة التدابير وتقديم الأساليب المناسبة لإثراء وتجويد العملية التعليمية والإدارية لمدارس التعليم الابتدائى.

٣. تصميم بعض الإعلانات فى الإذاعة والتليفزيون بهدف إثارة وعى أبناء المجتمع ببعض قضايا التعليم الابتدائى وتحفيزهم على وجوب الإسهام والمشاركة فى مواجهة هذه القضايا.

٤. تخصيص مساحات فى الصحف القومية والحزبية وكافة المجلات الصادرة على كافة الأصعدة المحلية، لتبصير أفراد المجتمع ومؤسساته بقضايا التعليم وحثهم على التبرع وبذل ما يستطيعون من جهود ذاتية لمواجهة هذه القضايا، مع ضرورة تثبيت عنوان ومكان (محدد) لنشر هذه الموضوعات بتلك الصحف والمجلات.

٥. إقامة احتفال سنوى (ليكن فى عيد العلم أو بداية كل عام دراسى) لتكريم القيادات والأفراد والمؤسسات والجمعيات الأهلية التى ساهمت – بجهد مادى أو معنوى – فى سبيل إزالة العقبات وحل المشكلات؛ ضماناً لتحقيق الدور المنشود للمدرسة الابتدائية فى المجتمع المحلى المحيط بها.



فإذا أُريد للديمقراطية – كأسلوب ومنهج حياة – أن تسهم بدور فى تغيير هذا العالم المقسم، الذى أصابه الخراب ومزقته المنازعات؛ وتجعله جديراً بكل الناس (حقا) ، فلن يمكن تفعيل ذلك إلا بمشاركة تلاميذ المدارس الابتدائية فى إثراء وتجويد مدارسهم مشاركة كاملة. وإذا أُريد للتعليم الابتدائى أن يكون ذا قيمة حقيقة، ونحن فى القرن الحادى والعشرين، فيجب أن يشارك فى عملياته الإدارية والتعليمية الأباء ورجال الأعمال وكافة مؤسسات المجتمع الاقتصادية والسياسية. ويجب أن يسمح للتلاميذ بأن يرووا فى

الواقع المجتمعى المعاش الدور الذى تنهض به مدارس التعليم الابتدائى فى حياة أفراد المجتمع المحلى المحيط بكل مدرسة، ويتاح للتلاميذ فرصة الإسهام (ولو بدور ما) فى مدارسهم؛ فيشعرون بقيمة ما يقدمون من دور فعال

وحيث إنه (من بين) أهداف المشاركة المجتمعية فى التعليم: استنفار وتعبئة منظمات المجتمع المدنى بوجوب المساهمة فى أنشطة التعليم واستثمار قدراته فى دفع العمليات التعليمية والإدارية؛ ضماناً لزيادة فعالية الأداء التعليمى، فإن المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية المطلوبة لضمان تفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائى، ربما تكون قد اتضحت من خلال: تحديد ما يجب أن تتمركز حوله من أهداف لتحققها، وبيان مجالات مشاركة كل طرف من الأطراف الأربعة – موضع التطبيق – واليات تفعيل كل طرف من أطراف المشاركة لمجالات مشاركته؛ ضماناً لتحقيق الصورة المطلوبة للمشاركة المجتمعية.

وبوصول الكتاب إلى نهايته وقبل أن يتركه المؤلف ليكون ملكاً للجميع، يود أن يعترف بأنه قدم كل ما عنده من فكر وجهد فى هذه الكتاب المتواضع ليضعه – بكل صدق وصراحة ووضوح – أمام القائمين على تطوير التعلم والمخططين لتجويد سياسته بجمهورية

مصر العربية، مع الإيمان الكامل بأن فى البحث والدراسة والاجتهاد احتمالات الخطأ والنسيان. ونرجو فى النهاية أن ينال – على الأقل – ثواب الاجتهاد.

(إنْ أُريدُ إلاَّ الإِصْلاَحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إلاَّ باللّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ)

(سورة هود من الآية ٨٨)

الفهارس

فهرست المراجع والمصادر

فهرست المحتوى

فهرست المراجع والمصادر

أولاً: المراجع والمصادر العربية:

١) **إبراهام يوجيف : " تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس فى الدول النامية والدول الصناعية من منظور مقارن "، مستقبليات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، م(٢٧)، ع(١٠١) ، مارس ١٩٩٧م.**

٢) **إبراهيم إمام يوسف: " من تاريخ العمل الاجتماعى فى مصر " مجلة الشبان المسلمين، السنة الخمسون، ع (٣) ، مايو ١٩٧٩م.**

٣) **إبراهيم إمام يوسف: المشكلات المالية للجمعيات فى ضوء النصوص القانونية الأخيرة وأسباب نجاح وتعثر الجمعيات التطوعية فى مصر، القاهرة، مطبعة وزارة الشئون الاجتماعية، ١٩٩٠م.**

٤) **إبراهيم عباس الزهيرى: " المحاسبية فى مدارس حق الاختيار – مدخل لدعم مفهوم اللامركزية فى إدارة التعليم فى مصر" مجلة كلية التربية بالمنصورة – جامعة المنصورة، ع (٥٥) ، ج (١) ، مايو ٢٠٠٤م.**

٥) **إبراهيم عصمت مطاوع: " لتحديد التربوى – أوراق عربية وعالمية "، القاهرة، دار الفكر العربى ، ١٩٩٧م.**

٦) **إجلال عبد المنعم وآخرون : الإدارة – ط (١) – القاهرة، جامعة عين شمس، ٢٠٠٠م.**

٧) **أحمد إبراهيم احمد: الإدارة المدرسية فى الألفية الثالثة، الإسكندرية، دار المعارف الحديثة، ٢٠٠١م.**

٨) **أحمد إبراهيم احمد: الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، دار المعارف الحديثة، ٢٠٠٢م.**

٩) أحمد سيد مصطفى: المدير وتحديات العولمة – إدارة جديدة لعالم جديد،القاهرة، دار النهضة المصرية، ٢٠٠١م.

١٠) أحمد شوقى وضياء الدين زاهر: " دور المشاركة الشعبية فى إصلاح التعليم فى مصر" ورقة عمل للهيئة القبطية الإنجيلية للخدمات الاجتماعية ٢٥ / فبراير / ١٩٩٢م .

١١) أحمد كامل الرشيدى: " دور المشاركة الشعبية فى حل المشكلات المدرسية – دراسة ميدانية " مجلة كلية التربية بأسوان، كلية التربية بأسوان – جامعة أسيوط، ع (٢) ، ديسمبر ١٩٩٨م.

١٢) احمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى مصر فى نهاية حكم محمد على إلى أوائل حكم توفيق ١٨٤٨م – ١٨٨٢م وعصر إسماعيل. ج (٢) ، القاهرة، مطبعة النصر، ١٩٤٥م.

١٣) إدوارد ب. فسك وهيلين ف لاد: استقلالية المدارس والتقييم – " المدارس ذاتية الإدارة فى نيوزيلندا والمساءلة" مستقبليات (١٢٠)، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، م(٣١) مج(٣١)، ع(٤)ديسمبر ٢٠٠١م.

١٤) إسماعيل محمد دياب: الإدارة المدرسية، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، ٢٠٠١م.

١٥) إسماعيل محمود القبانى: دراسات فى مسائل التعليم، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٠م.

١٦) إقبال الأمير السمالوطى ومحمد عبد الحميد محمد: " أوجه مشاركة الجمعيات الأهلية فى مجال التعليم – تجربة جمعية حواء المستقبل " مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ع (٦) السنة الخامسة، مارس ٢٠٠٢م، كلية التربية – جامعة عين شمس.

١٧) الجميل محمد عبد السميع : التقويم التربوى للمنظومة التعليمية – اتجاهات وتطلعات، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٠م.

١٨) السيد سلامة الخميسى: قراءات فى الإدارة المدرسية – أسسها النظرية وتطبيقاتها الميدانية والعملية، الإسكندرية، الوفاء للطباعة والنشر، ٢٠٠١م.

١٩) المجالس القومية المتخصصة: تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة الرابعة والعشرون، القاهرة، ١٩٩٦ / ١٩٩٧م.

٢٠) المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية: المسح الإحصائى الشامل للمجتمع المصرى من عام ١٩٠٢م – ١٩٨٠م، القاهرة ١٩٨٥م.

٢١) المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية: تجارب رائدة فى التعليم قبل الجماعى، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٢م.

٢٢) أمانى قنديل: الجمعيات الأهلية فى مصر، القاهرة، الأهرام، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٩٤م.

٢٣) أمانى قنديل: سياسة الإصلاح الاقتصادى وانعكاساتها على الجمعيات الأهلية فى مصر من منظور مقارنة لبعض الدول الليبرالية الجديدة، جامعة القاهرة، مركز البحوث والدراسات السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ١٩٩٧م.

٢٤) أمانى قنديل : التقرير السنوى للمنظمات غير الحكومية، القاهرة، المجلس العربى للطفولة، ٢٠٠٢م.

٢٥) إميل فهمى شنودة : التعليم فى مصر. القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٥م.

٢٦) إميل فهمى شنودة : " فعالية المشاركة الشعبية فى التنمية المحلية التربوية فى جمهورية مصر العربية – دراسة مستقبلية ". دراسة مقدمة إلى المؤتمر

العلمى السنوى التاسع للتربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكياتها فى الوطن العربى، كلية التربية – جامعة حلوان، ٢ – ٣ مايو، ٢٠٠١م.

٢٧) أمين محمد النبوى: " العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية السائد وإصلاح بنية التعليم قبل الجامعى – دراسة مقارنة بين مصر وفرنسا وإنجلترا والولايات الأمريكية " ، ماجستير، غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ١٩٨٩م.

٢٨) إنجير وودز وأمريتا نارليكار: " الإدارة السلمية وحدود المساءلة " المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية ، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، م (٣١) ، ع (٤)، ديسمبر ٢٠٠١م.

٢٩) إيمان أحمد الشربينى: دراسة عن فعالية النظم الخبيرة عن رفع كفاءة أداء الجمعيات الأهلية فى جمهورية مصر العربية، القاهرة، معهد التخطيط القومى، يونيو ٢٠٠٠م.

٣٠) إيمان عبده حافظ عبد الصمد: " المؤسسات المحلية ودورها فى المشاركة لتوفير متطلبات التعليم الأساسى فى ضوء فلسفته – دراسة ميدانية على محافظة الغربية " ، ماجستير – غير منشورة – كلية التربية – جامعة طنطا ، ١٩٨٨م.

٣١) أيمن عبد الوهاب: دليل الجمعيات الأهلية التنموية فى محافظة القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ٢٠٠٤م

٣٢) برنارد فافر : استقلالية المدارس والتقييم – " تحليل أداء المدارس والتقييم الذاتى. المدارس الابتدائية فى جينف " مستقبليات (١٢٠) . مرجع سابق

٣٣) تومادر احمد صادق: " تمويل الجمعيات والمؤسسات الخاصة فى المجتمع الاشتراكى " ماجستير – غير منشورة – كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان، ١٩٧٧م.

٣٤) جاك حلاق : الاستثمار فى المستقبل – تحديد الأولويات فى العالم النامى– ترجمة وفاء حسن – قطر ، مركز البحوث التربوية – جامعة قطر ١٩٩٢م.

٣٥) جرجس سـلامة: أثر الاحتلال الإنجليزى فى التعليم القومى فى مصر ١٨٨٢-١٩٢٢م،القاهرة،الأنجلو المصرية، ١٩٦٦م.

٣٦) جورجت جورج: " المشاركة المجتمعية مطلب أساسى لمواجهة بعـض قضـايا التعليم – بين أصالة الماضى وواقع الحاضر " المؤتمر العلمـى السـنوى بكلية التربية – جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفيـة بالقاهرة، آفاق الإصلاح التربوى فى مصر ٢ – ٣ أكتوبر ، ٢٠٠٤م.

٣٧) حامد عمار : التنمية البشرية فى الوطن العربى، القاهرة، سينا للنشر، ١٩٩٢م.

٣٨) حسن الفقـى: التاريخ الثقافى للتعليم فى مصر – ط (٢) – القـاهرة ، دار المعارف المصرية، ١٩٧١م.

٣٩) حسن حسـين البـيلاوى : معايير جودة العمليات التعليمية وسبل التعاون بين الوزارة والجمعيات الأهلية،القاهرة، وزارة التربية والتعليم، مطبعة الوزارة ، ٢٠٠٣م.

٤٠) حسن محمد حسـان وآخـرون: الاتجاهات الحديثة فى إدارة التعليم وتجويدة، القاهرة، العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.

٤١) حسين الجمال: " دور الصندوق الاجتماعى للتنمية فى دعم الجمعيات الأهلية فى ظل العولمة "، مؤتمر الجمعيات الأهلية وتحديات القرن الحادى والعشرين ٢٢ – ٢٤ يناير، القاهرة ، ٢٠٠٠م.

٤٢) حسين جميل: حقوق الإنسان فى الوطن العربى، بيروت، مركز دراسات الوحـدة العربية ١٩٨٦م.

٤٣) حسين فوزى النجار: على مبارك أبو التعليم، القاهرة، دار الكتاب العربى، ١٩٦٧.

٤٤) حسين كامل بهاء الدين: التعليم والمستقبل، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٧م.

٤٥) حسين كامل بهاء الدين : مفترق الطرق، القاهرة، دار المعارف، ٢٠٠٣م.

٤٦) حنان إسماعيل أحمد: " رؤية مقترحة لتفعيل دور التعليم المجتمعى للفتيات فى مصر " مجلة التربية – جامعة عين شمس ع (٢٨) ، ج (٤) ، ٢٠٠٤م

٤٧) خالد عطية يعقوب: " تطوير نظام مساءلة المعلمين فى مصر فى ضوء خبره المملكة المتحدة " ماجستير – غير منشورة – معهد الدراسات والبحوث التربوية ، ٢٠٠١م.

٤٨) خالد قدرى : الإدارة الذاتية والمحاسبية مدخل لرفع إنتاجية المدرسة الثانوية – دراسة مستقبلية ، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٩م.

٤٩) خوان كاساسوس: استقلالية المدارس والتقييم –" تقييم المدرسة فى شيلى "مستقبليات (١٢٠)، مرجع سابق.

٥٠) ديفيد أ. تيرنر : " الإصلاح المدرسى فى إنجلترا – المعايير المتعلقة بمصطلح المنهج " مستقبليات (١٠٨)، مج (٢٨) ، ع (٤) ديسمبر ١٩٩٨م.

٥١) رسمى عبد الملك رستم وآخرون: معوقات أداء الإدارة التعليمية عن تحقيق أهداف التعليم الأساسى القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩١م.

٥٢) رسمى عبد الملك رستم ونادية عبد المنعم : تفعيل الشراكة المجتمعية فى إدارة النظم التعليمية – دراسة مستقبلية على التعليم الثانوى المصرى فى ضوء

بعض الخبرات المعاصرة، القاهرة، المركز القوى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٩م

٥٣) رسمى عبد الملك رستم: " دور مجالس الآباء والمعلمين ورجال الأعمال فى مشاركة المجتمع لدعم مشروع إدخال التكنولوجيا فى المدارس " ، المؤتمر السنوى الثامن لمجالس الآباء والمعلمين، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم. إدارة المجالس المدرسية، أكتوبر ٢٠٠٢م.

٥٤) رسمى عبد الملك رستم ومنى صادق: تفعيل دور الشراكة المجتمعية فى العملية التعليمية وسلطات المحافظات فى إدارة التعليم : " الإطار العام للدراسة" . القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٣م.

٥٥) سعد مرسى أحمد وسعيد إسماعيل على: تاريخ التربية والتعليم (القاهرة ، عالم الكتب، ١٩٨٠م)

٥٦) سعدية الشرقاوى: " إدارة الموقع المدرسى مدخل لتحقيق الرضا الوظيفى " فى: حسن محمد حسان وزميلاه : الاتجاهات الحديثة فى إدارة التعليم وتجويده، القاهرة، العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.

٥٧) سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٥م.

٥٨) سعيد إسماعيل على: " التعليم والخصخصة " كتاب الأهرام الاقتصادى ، ع (١٠٥) ، القاهرة، مؤسسة الأهرام، أكتوبر ، ١٩٩٦م.

٥٩) سعيد جميل سليمان ورسمى عبد الملك رستم: مجالس الأباء كصيغة لربط المدرسة بالمجتمع دراسة ميدانية فى ضوء بعض الخبرات الأجنبية، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٦م.

٦٠) سعيد عبد الرحمن : القياس النفسى – ط (٣) – القاهرة ، دار الفكر العربى، ١٩٩٨.

٦١) سلسلة تقارير مجلس الشورى: الطفل فى المجتمع المصرى – الواقع والمتطلبات، تقرير رقم (٤٤)، ١٩٩٢.

٦٢) سليمان الطماوى: الوجيز فى القانون الإدارى – دراسة مقارنة، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٢م.

٦٣) سليمان عبد ربه محمد: " الجهود التربوية للجمعيات الأهلية فى مصر " مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ع (٦) ، السنة الخامسة، مارس، ٢٠٠٢م، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦٤) سوزان م. سواب : تنمية المشاركة بين البيت والمدرسة من المفاهيم إلى التطبيق – تلخيص المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية – القاهرة، من مطبوعات المركز ، ١٩٩٥م.

٦٥) سيد إبراهيم الجيار: تاريخ التعليم الحديث فى مصر وأبعاده الثقافية ، القاهرة، مكتب غريب ، ١٩٩٧م.

٦٦) سيد أحمد عثمان : المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة – دراسة نفسية تربوية ، القاهرة، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩م.

٦٧) سيسيليا براسلافسكى: " بعض جوانب ديناميكية التغيير فى التعليم: وضع استقلالية المدرسة والتقييم فى السياق الصحيح " – افتتاحية العدد – مستقبليات (١٢٠) ، مرجع سابق.

٦٨) سيلفيا شميلكيس: استقلالية المدارس والتقييم – " استقلالية المدارس والتقييم فى المكسيك " مستقبليات (١٢٠) ، المرجع السابق.

٦٩) شاكر محمد فتحى وآخرون : الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسى، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٩٨م.

٧٠) شبل بدران: " التعليم وتحدى الثورة المعرفية"،ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر العلمى السابع، جودة التعليم فى المدرسة المصرية، التحديات، المعايير، الفرص، كلية التربية– جامعة طنطا ، ٢٨ – ٢٩ إبريل ، ٢٠٠٢م.

٧١) شعبان حامد على : " الاتجاهات الحديثة فى تطوير الكتب الدراسية للتعليم الابتدائى " القاهرة، صحيفة التربية، س (٥٤) ، ع (٤) ، مايو ٢٠٠٣م.

٧٢) صالح عبد العزيز: التربية الحديثة، مادتها، مبادئها، تطبيقاتها العملية –ج(٣)– القاهرة، دار المعارف،١٩٧٦م.

٧٣) صديق محمد عفيفى: "التخصصية. لماذا . وكيف؟ "كتاب الأهالى الاقتصادى ، ع (٦٠) ، ١٩٩٣م ، القاهرة.

٧٤) صلاح الدين جوهر: " نظرة مستقبلية إلى دور الإدارة التعليمية " نقابة المهن التعليمية، اجتماع المجلس التنفيذى لاتحاد المعلمين العرب، الندوة التربوية التى عقدت بجامعة الدول العربية – خلال الفترة من ١٠–١٥ ديسمبر ، ١٩٩٤م.

٧٥) صلاح مصطفى الفوال: علم الاجتماع والعلوم الاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٧م.

٧٦) ضياء الدين زاهر: " تأملات فى مسألة المشاركة الشعبية فى التعليم " دراسات تربوية، المجلد السابع، ع (٤٥) ، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة، القاهرة ، ١٩٩٢م.

٧٧) ضياء الدين زاهر: إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة، القاهرة ، السحاب للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥م.

٧٨) عادل السيد الجندى: " مدى حاجة كليات إعداد المعلم فـــى مصـــر إلـــى الأخـــذ بمفهوم إدارة الجودة الشـــاملة " ، **مجلـة التربيـة والتنميـة**، السـنة (٨) ، ع(٢٠)، مايو ٢٠٠٠م.

٧٩) عادل عبد الفتاح سلامه: " دراسة مقارنة للإدارة الذاتية والفعالية المدرسية فى كل من إنجلترا واستراليا وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها فى جمهوريـــة مصر العربيـــة " ، **مجلـة التربيـة والتنميـة**، س (٨) ، ع (٢٠)، القـــاهرة، المكتب الاستشارى للخدمات التربوية، ٢٠٠٠م.

٨٠) عاطف بدر أبو زينة، أمل مختار قناوى : " الدور التربوى للجمعيـــات الأهليـــة بمحافظة بنى سويف – دراسة ميدانيـــة " ، **مجلـة البحث فى التربيـة وعلم نفس**، كلية التربية – جامعة المنيا ، المجلـــد (١٧) ، ع (٢) ، أكتـــوبر ، ٢٠٠٢م.

٨١) عايدة أبو غريب: " المشاركة المجتمعية وتحسين جودة التعليم فى الدول النامية " ، ورقة عمل قدمت للمؤتمر العلمى السنوى الأول عن **مستقبل التعليم فـى مصر بين الجهود الحكومية والخاصة**، ٢٥ – ٢٦ يونيو، ٢٠٠٢م ، كليـــة البنات – جامعة عين شمس.

٨٢) عبد الحليم محمود حبيب: " العلاقات بين وحـــدات الحكـــم المحلـــى ومـــديريات الخدمات بها – دراسة ميدانيـــة "، **مجلـة الإدارة**، م (١٦) ، ع (٣)، ينـــاير ١٩٨٤م.

٨٣) عبد السلام محمد الصباغ : " تفعيل دور الجمعيات الأهلية المصرية فى التعلـــيم فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة " دكتوراه – غير منشورة – قســـم أصول التربية– معهد الدراسات والبحـــوث التربويـــة، جامعـــة القـــاهرة، ٢٠٠١م.

٨٤) عبد الهادى الجوهرى: " المشاركة الشعبية والتنمية الاجتماعية " ، المجلة الاجتماعية القومية، ع (١) ، م (١٥) ، يناير ١٩٧٨م.

٨٥) عبد الودود مكروم: قراءات فى التربية – دراسات وبحوث(١). المنصورة، الشافعى للطباعة والنشر، ٢٠٠٢م.

٨٦) عزة عبد العزيز سليمان وآخرون: الجمعيات الأهلية وأولويات التنمية بمحافظات جمهورية مصر العربية – سلسلة قضايا التخطيط والتنمية – رقم (١٣٦) ، القاهرة ، معهد التخطيط القومى، يناير ٢٠٠١م.

٨٧) عزيز حنا داود: " مائة عامة من التعليم فى مصر " – من آثار القبانى – صحيفة التخطيط التربوى فى البلاد العربية، السنة الثالثة، ع (٧)، فبراير ١٩٦٥م.

٨٨) علىّ الدين هلال: تجربة الديمقراطية فى مصر (٧٠-١٩٨١م) – سلسلة قضايا أساسية – ط (٢) – القاهرة ، المركز العربى للبحث والنشر، ١٩٨٢م.

٨٩) علىّ الدين هلال: " التحولات العالمية المعاصرة وأثرها على مستقبل التعليم فى الوطن العربى " دراسة قدمت إلى الندوة التربوية فى الفترة من ١٠ – ١٥ ديسمبر ١٩٩٤م، نقابة المهن التعليمية مع اجتماع المجلس التنفيذى لاتحاد المعلمين العرب بمبنى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٩٤م.

٩٠) على السيد الشخيبى وبيومى ضحاوى: " النمط القيادى لناظر المدرسة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات – دراسة ميدانية " ، المؤتمر الدولى الخامس للإحصاء والحاسبات العلمية والبحوث الاجتماعية والسكانية ١٧ – ٢٢ مارس ١٩٩٠م ، القاهرة ، جامعة عين شمس – شعبة البحوث الاجتماعية التربوية.

٩١) على السيد الشخيبى : " تفعيل المعايير القومية للتعليم فى مصر – مجال خدمة المجتمع المحلى " ، ورقة عمل قدمت إلى مؤتمر الجمعيات الأهلية ونشر

ثقافة المعايير القومية فى التعليم، جمعية حواء المستقبل، القاهرة ، مــايو ٢٠٠٤م.

٩٢) على السيد الشخيبى: " المشاركة المجتمعية فى التعليم الطمــوح والتحــديات " ورقة بحثية قدمت إلى المؤتمر العلمى الســنوى لكليــة التربيــة جامعــة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، آفاق الإصلاح التربوى فى مصر ٢ – ٣ أكتوبر ٢٠٠٤م .

٩٣) على خليفة الكوارى: " مفهوم المواطنة فى الــدول الديمقراطيــة " ، المستقبل العربى، مركز دراسات الوحــدة العربيــة، بيــروت ع (٢٦٤) ، فبرايــر ٢٠٠١م.

٩٤) علِّية على فرج: التعليم فى مصر بين الجهود الأهلية والحكومية، الإســكندرية، منشأة المعارف ، ١٩٧٦م.

٩٥) عوض توفيــق: تطور نظم وأساليب الإدارة التعليمية من ١٨٨٢م حتى الوقت الحاضر – دراسة توثيقية، القاهرة – المركز القــومى للبحــوث التربويــة والتنمية، ١٩٨٥م.

٩٦) فتحى رضوان : " مصــطفى كامــل " ، سلسلة إقرأ، ع (٣٩٠) القــاهرة، دار المعارف المصرية.

٩٧) فؤاد أبو حطب: " العولمة والتعليم بين عولمة التعليم وتعلــيم العولمــة " مــن أوراق المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ٢٠ – ٢٢ يوليو ١٩٩٩م ، القاهرة.

٩٨) فؤاد احمد حلمى: " واقع الجهود غير الحكومية فى التعليم الأساس ومقترحــات تنشيطها " فى: سعيد جميل سليمان: تنشيط دور الجمعيات غير الحكومية – فى التعليم قبل الجامعى – دراسة استكشافية، جمهورية مصــر العربيــة ،

المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية – شعبة بحوث التخطيط التربوى، ١٩٩٦م.

٩٩) فؤاد العطار : القانون الإدارى – ط (٥) – القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٤م .

١٠٠) كريستيان بورتمان : تحسين نظام إدارة الحكم، الإمارات العربية المتحدة، جوهر معلومات الشرق الأوسط التجارية، سبتمبر ٢٠٠٣م.

١٠١) ليلى شفيق أمين : تقويم التعليم الأساسى فى مصر، جمهورية مصر العربية، معهد التخطيط القومى، ديسمبر ١٩٩٧م.

١٠٢) ماريا أ. هيندركس، سيمون دولارد ، رويل ج. بوسكر: استقلالية المدارس والتقييم – " التقييم الذاتى للمدرسة فى هولندا وتنمية آليات التقييم " مستقبليات (١٢٠)، مرجع سابق.

١٠٣) مامادو ندوى: " العولمة وعلاقتها بالتنمية الذاتية والتعليم فى أفريقيا " مستقبليات (١٠١)، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، م (٢٧)، ع (١). مارس ١٩٩٧م.

١٠٤) مجد صلاح طه: "المساءلة التعليمية فى مصر بين إشكاليات التنظير وممارسات التطبيق فى ضوء خبرات بعض الدول" مجلة كلية التربية بالمنصورة – جامعة المنصورة ، ع (٥٥)، ج (١) ، مايو ٢٠٠٤م.

١٠٥) مجدى عزيز إبراهيم: تطوير التعليم فى عصر العولمة، القاهرة، الأنجلو المصرية ، ٢٠٠٠م

١٠٦) مجلة المعرفة: " التعليم من حولنا – تجارب من دول العالم " ، الكتاب رقم (١١) من سلسلة المعرفة، المملكة العربية السعودية –الرياض ، وزارة المعارف، شعبان ١٤٢٢هـ.

١٠٧) مجلس الشورى: المشاركة الشعبية تقرير رقم (٥) ، القاهرة، ١٩٨٤م.

١٠٨) مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، القاهرة، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢م .

١٠٩) محمد جاد الرب عطا الله، وعماد محمد عطية: " أنماط التعاون بين المدرسة والأسرة ودورها فى حل بعض المشكلات المدرسية بالمرحلة الابتدائية" ، مجلة كلية التربية بأسوان – جامعة أسيوط، ع (٨) مارس ١٩٩٣م.

١١٠) محمد حسنين العجمى: " متطلبات تحقيق الجودة الشاملة فى مدارس التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية فى ضوء أسلوب الاعتماد المؤسسى / الأكاديمى " مجلة الثقافة والتنمية، كلية التربية بسوهاج ، ع (٧) ، يوليو ٢٠٠٣م.

١١١) محمد حسنين العجمى: الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر، القاهرة، العالمية للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٤م

١١٢) محمد حسنين هيكل: " حديث عن السياسة الداخلية " مجلية وجهات نظر فى الثقافة والسياسة والفكر . ع (١٧) ، م (٢). القاهرة، المصرية للنشر العربى والدولى، يونيو ٢٠٠٠م.

١١٣) محمد خيرى حربى وآخرون : تطور التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة خلال الخمسين سنة الأخيرة – ١٩٢٠م – ١٩٧٥م، القاهرة ، مطبعة جامعة القاهرة، ١٩٧٠م.

١١٤) محمد سعيد حسين أمين: مبادئ القانون الإدارى – دراسة فى أسس التنظيم الإدارى، القاهرة، دار الثقافة الجامعية، ١٩٩٧م.

١١٥) محمد على نصر: " إعداد المعلم وتدريبه بين العولمة والهوية القومية " ، من أوراق المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ٢٠ –٢٢ يوليو ١٩٩٩م القاهرة.

١١٦) محمد غازى بيومى: " مؤشرات الجودة المدرسية فى بعض الدول المتقدمة والنامية – مدخل لتطوير المدرسة المصري" ، المؤتمر العلمى السابع، جودة التعليم فى المدرسة المصرية – التحديات والمعايير – الفرص، كلية التربية – جامعة طنطا، مرجع سابق.

١١٧) محمد فوزى عبد المقصود: فلسفة التعليم الابتدائى، القاهرة، مطبعة العمرانية، ١٩٩٢م.

١١٨) محمد متولى غنيمة: القيمة الاقتصادية فى التعليم فى الوطن العربى – دراسات وبحوث الوضع الراهن واحتمالات المستقبل، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ، أكتوبر ١٩٩٦م.

١١٩) محمد نور فرحات: " ملاحظات على التنظيم القانونى للجمعيات فى التشريعات العربية " ، مؤتمر التنظيمات الأهلية العربية فى الفترة من ٣١ أكتوبر حتى ٢ نوفمبر ١٩٨٩م.

١٢٠) محمد يونس الحملاوى: " الجمعيات الأهلية ضرورة تربوية " مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ع (٦)، مرجع سابق.

١٢١) ممدوح الصدفى ومحمد عبد السميع: " دور بعض المنظمات الاجتماعية فى مواجهة مشكلات المجتمعات العشوائية – دراسة سيسو تربوية لدور جمعيات تنمية المجتمع المحلى " التربية ، كلية التربية – جامعة الأزهر، ع (٥١) ، أغسطس ١٩٩٥م.

١٢٢) منظمة اليونيسيف : وضع الأطفال فى العالم، القاهرة، مكتب اليونيسيف، ٢٠٠٣م.

١٢٣) منير عطا الله سليمان: دراسة مقارنـة فـى التربيـة ونظم التعليم – الكتـــاب (١)، القاهرة، الأنجلو المصرية ١٩٧٤م.

١٢٤) ميادة محمد فوزى الباسل: " متطلبات تطبيـــق إدارة الجــودة الشـــاملة ٩٠٠٠ برياض الأطفال ومدارس التعليم بمصـــر – دراســـة ميدانيـــة " مجلـة كليـة التربية جامعة المنصورة، ع (٤٧) ، ج (٢)، ديسمبر ٢٠٠١م.

١٢٥) نادية عبد المنعم : المتطلبات الفنية لمدير المدرسة العصرى فى ضوء المتغيرات العالميـة، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية– شعبة بحوث التخطيط التربوى، يونيو ٢٠٠٠م.

١٢٦) نجده إبراهيم سليمان: " الاتجاهات الجديدة فى الإدارة التعلمية المحلية فى بعض الدول المتقدمة " مجلة العلوم التربوية ، ع (١٠) ، إبريل ١٩٩٨م.

١٢٧) نوال أحمد إبراهيم نصر: "تكافؤ الفرص التعليمية بين الريف والحضر بمرحلـــة التعليم الأساسى فى مصر" مجلة التربية وعلم النفس، كلية التربية – جامعة عين شمس، القاهرة مكتبة زهراء الشرق، ع (٢٧) ، ج (١) ، ٢٠٠٣م.

١٢٨) نوال قنديل حجاج: " دراسة لدور الجمعيات الأهلية لتعليم المرأة فى جمهوريـــة مصر العربية " ماجستير – غير منشورة – كلية البنـــات – جامعـــة عـــين شمس، ١٩٨٥م.

١٢٩) نوربرتو بوتانى وبرنارد فاقر: " إســتقلالية المـــدارس والتقيـــيم " مستقبليات (١٢٠)_، مج (٣١) ، ع (٤) ديسمبر ٢٠٠١م. مرجع سابق.

١٣٠) وزارة التربية والتعليم: القرار رقـم (٢٠٩) أول مـايو ١٩٥٤ م والصـادر بشـان إنشاء حضانات. القاهرة، الإدارة العامة للتعليم الابتدائى ١٩٥٤م.

١٣١) وزارة التربية والتعليم : المنشور العام رقم (٣٣٣) لعم ١٩٥٧م والصادر بشأن تشكيل مجالس الآباء والمعلمين، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٥٧م.

١٣٢) وزارة التربية والتعليم: دليل الدراسات العملية، القاهرة ، مطبعة الوزارة، ١٩٦٠م.

١٣٣) وزارة التربية والتعليم : القرار الوزارى رقم (١٢١) والصادر بتاريخ ١٩٦٩/٧/٢٨ بشأن تشكيل واختصاصات مجالس الآباء، القاهرة، وزارة التربية والتعليم ١٩٦٩م.

١٣٤) وزارة التربية والتعليم : القرار الوزارى رقم (٣٤) والصادر بتاريخ ١٩٧١/١/٣م بشأن تشكيل واختصاصات مجالس الآباء، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٧١م.

١٣٥) وزارة التربية والتعليم: سلسلة كتب تطوير مسيرة التعليم، القاهرة، مطبعة الوزارة، ١٩٩٠م " التشريعات واللوائح التى تحكم أنشطة العمل بوزارة التربية والتعليم" مادة (١٦).

١٣٦) وزارة التربية والتعليم: القرار الوزارى رقم (٥) والصادر بتاريخ ١٩٩٣/١/١٣م بشأن مجالس الآباء والمعلمين، القاهرة، الإدارة العامة للتربية الاجتماعية، أمانة المجلس الأعلى للآباء والمعلمين.

١٣٧) وزارة التربية والتعليم: إنجازات التعليم فى أربعة أعوام – مشروع مبارك القومى، القاهرة، مطابع روز اليوسف ١٩٩٥م.

١٣٨) وزارة التربية والتعليم: مشروع مبارك القومى – إنجازات التعليم فى خمس سنوات ٩١ – ١٩٩٦م، القاهرة ، مطابع روزاليوسف الجيدة، ١٩٩٦م.

١٣٩) وزارة التربية والتعليم: القرار الوزارى رقم (٢٦٩) والصادر بتاريخ ١٩٩٨/٦/٨م بشأن تشكيل وتحديد اختصاصات مجالس الآباء والمعلمين، جمهورية مصر العربية، ١٩٩٨م.

١٤٠) وزارة التربية والتعليم: القرار الوزارى رقم (٣٣٤) والصادر بتاريخ ١٩٩٨/٦/٢٩ بشان إعادة تشكيل وتحديد اختصاصات مجالس الآباء والمعلمين" ، مكتب الوزير ، المادة السادسة فى القرار".

١٤١) وزارة التربية والتعليم: القرار الوزارى رقم (٤٦٤) والصادر بتاريخ ١٩٩٨/٨/٩م بشأن مجالس الآباء والمعلمين، جمهورية مصر العربية، ١٩٩٨م.

١٤٢) وزارة التربية والتعليم : القرار الوزارى رقم (٦١٣) والصادر بتاريخ ١٩٩٨/١٢/٦م بشأن مجالس الآباء والمعلمين، جمهورية مصر العربية ، ١٩٩٨م.

١٤٣) وزارة التربية والتعليم: الهيكل التنظيمى للإدارة العامة للجمعيات الأهلية فى نطاق التعليم، القاهرة، الإدارة العامة للجمعيات الأهلية ، ٢٠٠٠م.

١٤٤) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم. عشرون عاماً من عطاء رئيس مستنير. جمهورية مصر العربية، قطاع الكتاب، ٢٠٠١م.

١٤٥) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم النقلة النوعية فى المشروع القومى للتعليم – تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، جمهورية مصر العربية، مطبعة الوزارة ، ٢٠٠٢م.

١٤٦) وزارة التربية والتعليم : "تقارير لقاء العمل الأول المنعقد خلال الفترة من ٩ – ١١ يناير ٢٠٠٣م " ، " ولقاء العمل الثانى المنعقد خلال الفترة من ٢٠– ٢٢ فبراير ٢٠٠٣م " حول مناقشة خطة إعداد المستويات المعيارية القومية للتعليم فى مصر، القاهرة ، من مطبوعات وزارة التربية والتعليم مارس ٢٠٠٣م.

١٤٧) وزارة التربية والتعليم: مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم فى مصر – م (١) – القاهرة، قطاع الكتب، ٢٠٠٣م.

١٤٨) وزارة الشـــئون الاجتماعيـــة: دراسة تقييم الجمعيات الأهلية على مستوى الجمهورية، القاهرة، من مطبوعات الوزارة، ١٩٦٧م.

١٤٩) وزارة المعارف العمومية: تقرير لجنة التعليم الأولى ومشروع القانون المختص بتسهيل وسائل تعميمية، القاهرة ، المطبعة الأميرية، ١٩١٩م.

١٥٠) وزارة المعارف العمومية: قانون ٢١٠ لعام ١٩٥٣م، والصادر بشـــأن " تنظـــيم التعليم الابتدائى " ومعه المذكرة الإيضاحية، القاهرة، مطبعة وزارة المعارف العمومية، ١٩٥٣م.

١٥١) يحيى حسن درويش: " تاريخ العمل الاجتماعى التطوعى فى المجتمع المصرى" مؤتمر التنظيمات الأهلية العربية فى الفترة من ٣١ أكتوبر إلـــى٢ نـــوفمبر ١٩٨٩م ، القاهرة.

١٥٢) يوسف عبد المعطى مصطفى: " دراسة تحليلية مقارنة للتعليم الابتدائى فى كـــلٍّ من كندا والدانمارك وجمهورية مصر العربية " ، التربية ، مجلـــة علميـــة متخصصة تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ع (٢) ، مايو ١٩٩٨م ، مرجع سابق.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

153. *Allan, R. Oddem, & Lawrence, O. Picus., " Site-Based management and school-Based Decision Making" in:*

154. School finance – A policy perspective, *Mc Grow-Hill, inc. New York, 1995.*

155. *Amir Boktor.,* School and society in the Valley of the Nile, *Cairo, Elias Modern press, 1936.*

156. *Bierlein, L. A., " Charter Schools- Anew approach to public Education",* NASSP. *Bulletin. Sep. 1999.*

157. *Caldwell, B. J. & Spinks, J. M.,* Beyond the self- Managing school, *London, Falmer, Press, 1998.*

158. *Candoli, C. I.,* Site-Based Management in Education-How to make it work in your school, *Lancaster, P. A: Technomic Publishing, Co. 1995.*

159. *Cheng, Y. C. ,* School Effectiveness and school-Based Management, *Bristol, P. A. falmer, Press, 1996.*

160. *Daugherty, R., " National curriculum Assessment – The Experience of England and Wales "* Educational Administration quarterly, *No (33), London, 1997.*

161. *David , J. L., " The Who, What, and why of site-Based Management",* Educational Leadership, No. (53 – 54), *1996.*

162. *David, Kostinchuk.,* School of tomorrow-Accelerated Christian Education, *Australia Education creation style, 2002.*

163. *Edward, B. Fiske & Helen, F. Ladd.,* When school compete – A cautionary tole, *Washington, DC. Brookings institution, 2000, Ch.2.*

164. *Etheridge, C. P. et. al.,* Challenge to change-Memphis Experience with School-Based Decision Making, *Memphis, NT : National Education Association, 1997.*

165. *Fullan, M.,* The New Meaning of Educational Change, *New York, Teachers college, press, 1994.*

166. *Fullan, M & Watson, N., " School self-Management-Reconceptualising to improve learning out comes",* School Effectiveness and school improvement *(4), 2000.*

167. *Funkhouser, J. E. & Gonzales , M. ,* Family involvement in children's Education- Successful local Approaches, *Washington, Dc- US. Department of Education, October 1997, Executive summary.*

168. *Gaziel, Haim., "School-Based Management As A factor in school Effectiveness",* International Review of Education, vol. (44), No. (4), *1998.*

169. *Ginn, MC. N. & Walsh, T. , " Decentralization Of Education, why, when, what, and How?"* International institute for Educational Planning, *Paris, UNESCO. 1994.*

170. *Gleason, S. C. et. al., " Boston Revisits School- Based management",* Educational leadership, *No (53, 57) , 1996.*

171. *Goetslh, David, L. & Davis, Staly.,* Introduction to Total quality, quality productivity competitiveness , *Prentice, Hall, inc. U. S. A. 1994.*

172. *Golarz, R. J. & Golarz, M. J.,* <u>The power of participation – improving schools in A democratic society</u>, *Sebastopol, CA: National training Associates, 1995.*

173. *Goldstein. H.,"Methods in schoolEffectivenessresearch, school effectiveness and school improvement,"* <u>Liss Netherland</u> *, Vol. (8), No. (4), 1997.*

174. *Gowirtz Ball, S. & Bowe, R.,* <u>Markets Choice and equity in Education,</u> *Buckingham, Open University, Press, 1995.*

175. *Gusky, T. R. & Peterson, K. D., "The Road To classroom change" ,* <u>Educational leadership</u> *, (53 – 54), 1996.*

176. *Husen, T. & Postleth Waite, N. (Ed).,* <u>The international encyclopedia of Education</u>, *(2nd ed), Oxford, Bergman, article, 13, Paragraph (3), 1994.*

177. *Jesson, D. ,* <u>Educational outcomes and value Added by specialist schools,</u> *London, Specialist schools Trust, 2003.*

178. *Joy. quigley., "We'd give Choice atick",* <u>Say the Majority of political parties, independent school of Newzealand,</u> *Wellington, 2002.*

179. *Joy quigley., "Independent Education Beasts Poverty Trop, NewZealand",* <u>Wellington</u>, *press Releas, No. (13), June, 2003.*

180. *Keller, Ronald Hermon., "The Role of state Departments of Education in Local School District collective Bargaining in*

the United States" Ed. D. The university of Mississippi., 1982.

181. *Ken, Rae, "New Zealand's self-Managing school and five impacts from the ongoing Restructring of Educational Administration", In :*

182. *TheTonyTownsend,(Ed).,* TheRestructuringandqualityissuefor Tomorrow's Schools, *- First published-by Routledge, London & New York, 1997.*

183. *Kevin, H. Hoffman, et. al.,* **preparing American youth for 21st Century**, *"The report of Young adolescent, Carnegie Council on Adolescent Development" carnegie Corporation of New York, 1989.*

184. *Mclntire, R. G. & Fessenden, j. T.,* **The self-Directed School-Empowering the stakeholders,** *New York, Scholastic, inc.- 1994.*

185. *Meyer, James Albin., "National survey of the Attitude of school Board members toward Community Control",* Ed. D. *Virginia, Polytechnic institute and state university, 1982.*

186. *Michael, Podgursky & Dale, Ballou.,* Personal policy in Charter School*,. U. S. A. Washington, Dc. 2001.*

187. *Moelands, H. A. & Ouborg, M. J., "*School self-Evaluation in primary Education in the Netherlands*" Paper for the Conference for senior European community officials in Brussels, 1995.*

188. *Murphy, J. & Beck, L. G.,* School-Based Management as school Reform. *Thousand oaks, (CA) Corwin press, inc. 1995.*

189. *"National Recognition of state Approval Agencies by the, U. A."*

190. www.ed.gov./offices/ope/accreditation/state.approvalagencies.htm.

191. *Norman, J. G. Punds.,* Education in Scotland, *Grolier. Multimedia, Encyclopedia, U. S. A., 1999.*

192. *OFSTED., "Alexandra House",* http:www.ofsted.giv.uk/ *about:*

193. http.Grown copyright London. *1998.*

194. *OFSTED., Office for standards in Education*, OFSTED. publication center, number. hm1 (1359).

195. *Ouchi, W. G. & Segal, L. G. ,* Making Schools Work. A Revolutionary plan to Get your children the Education they need, *New York, Siman, and Schuster, 2003*

196. *Peter,Allan.,* Local Management of schools, *London, Kogen press, Th.(1). 2001.*

197. *Power, S. & Whitty, G. , "Educational Reform in Greet Britain"* journal of Educational Administration quarterly, *Vol. (45), No. (3), April, 2003.*

198. *Raab, Charles, D. et. al., "Devolving The Management of school in Britain",* Educational Administration quarterly,*. Vol (33), No. (2) April, 1997.*

199. *Richard smith & Janet Clinton., "Evaluating the Evaluators", NewZealand Education review,* Wellington*, No. (13) March, 2001.*

200. *Richardson, M. D. et. al.,* School Empowerment, *Lancaster, P. A. Technomic, publishing Co. 1995*

201. *Rosalind, levacic., "Local Management of school-Analysis and practice", Book Reviews,* Educational Administration, quarterly*, Vol. (33), No. (2) April, 1997.*

202. *Scheerens, J.,* Towards An Integrated instrumentation of school self-Evaluation description of the cito*, Slo. Octo-joint project on school self Evaluation in primary Education (internal Paper), 1995.*

203. *Sergiovanni, T. J. ,* Value-Added leadership*. Orlando, Florida: Harcourt Brace jovanovic, inc. 1990.*

204. *Spilman, C. E., "Transforming an urban school",* Educational leadership, *No (53 – 54), 1996.*

205. *Stearns, K.,* School Reform, Lessons from England, *Princeton, the Carnegie foundation for the Advancement to teaching, 1996.*

206. *Stevens, W. D. , " Joining in Reform of Elementary and secondary Education in Texas",* **The Challenge For Business, leadership**, *2003.*

207. *The Autin Report., "Achieving excellence - A review of the Education External Evaluation services",* Wellington, *state services commission,1997.*

208. *"The Education system in Italy, 1997", "Eurydice Eurypase, 1998".*

209. **http://www.Eurydice.org Brochure/ English.htm.**

210. *"The Education system in the Nether land 1997", " Eurydice Eurypase. 1998"* **http://www.Eurydice.org/Brochure/English.htm.**

211. *The World Bank.,* **World Development Report : The State in A changing world,** *Washington, D. C : The world Bank, 1999.*

212. *Tony Townsend,(Ed).,* **The Restructuring and quality system-issues for Tomorrow's School,** *First published- by Routledge, London & New York, 1997.*

213. *U.N.E.S.C.O., " The world social forum 2002"*

214. **http://www.unesco.org/most/wsf/english/atelier,3.***shtm/2002,Page1of3.*

215. *United Kingdom Control Advisory Council for Education.,* **Children their primary schools The plowden Report**, *London, HMSO, 1967.*

216. *United Nations.,* **United Nations Development Programme**, *Programme An governace, in the Arab region, 2003.*

217. *Volansky, A. & Friedman , i. A.,* **school self-management-An international perspective**, *Israel – Ministry of Education, 2003.*

218. *Walford, G., "Diversity, Choice and Selection in England Wales",* **Educational Administration quarterly**, *N. (33) London, 1997.*

المحتـــويـــات